UNIWERSYTET IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU

INSTYTUT FILOZOFII

Homo communicativus

Filozofia – komunikacja – język – kultura

3(5)/2008



POZNAŃ 2008

HOMO COMMUNICATIVUS

Wersja elektroniczna
www.hc.amu.edu.pl

Publikacja sfinansowana przez
Polskie Towarzystwo Badania Gier oraz
Prorektora Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Adres redakcji
„Homo communicativus"
ul. Szamarzewskiego 89c
60-569 Poznań
e-mail: hc@amu.edu.pl

Wydawca
Zakład Teorii i Filozofii Komunikacji
ul. Szamarzewskiego 89c
60-569 Poznań

ISSN 1896-3099

UNIWERSYTET IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU

HOMO COMMUNICATIVUS 3(5)/2008

Kulturotwórcza funkcja gier

Cywilizacja zabawy czy zabawy cywilizacji? Rola gier we współczesnośći

Redakcja naukowa

Augustyn Surdyk, Jerzy Zygmunt Szeja



POZNAŃ 2008

ABSTRACT. This volume is a representative survey of empirical and theoretical research in Poland and reflection on the issues of ludology – game studies in linguistics, foreign language didactics, literature and social sciences. The volume contains papers presented during 3nd international academic conference "Culture-Generative Function of Games. The Civilization of Fun and Games or the Fun and Games of Civilization. The Role of Games in Contemporary Culture" organised in November 2007 in Poznań by Polskie Towarzystwo Badania Gier (Games Research Association of Poland), Institute of Applied Linguistics at Adam Mickiewicz University and Poznań International Fair.

Augustyn Surdyk, Instytut Lingwistyki Stosowanej Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, ul. 28 Czerwca 1956 r. nr 198, 61-485 Poznań, Poland; e-mail: SurdykMG@amu.edu.pl.

Jerzy Zygmunt Szeja, Polskie Towarzystwo Badania Gier, adres do korespondencji: ul. Kossaka 9/7, 60-759 Poznań, Poland; e-mail: jszeja@pro.onet.pl.

Materiały z III Międzynarodowej Konferencji Naukowej
zorganizowanej przez
Polskie Towarzystwo Badania Gier,
Instytut Lingwistyki Stosowanej UAM
oraz
Międzynarodowe Targi Poznańskie Sp. z o. o.
Poznań, 24-25 listopada 2007 r.



SPIS TREŚCI

Część I. Gry w dydaktyce, komunikacji interkulturowej i dyskursie literackim

Część II. Metody badań nad grami, zjawiska społeczne oraz nowe technologie w grach

WSTĘP

Z przyjemnością oddajemy w Państwa ręce kolejne dwa tomy publikacji Polskiego Towarzystwa Badania Gier, które ukazują się jednocześnie w ramach serii naukowej „Homo communicativus" wydawanej przez Zakład Teorii i Filozofii Komunikacji Instytutu Filozofii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu jako numery specjalne 2 (4) 2008 oraz 3 (5) 2008. Książki są owocem następujących po sobie dwóch międzynarodowych konferencji naukowych PTBG (II i III) z cyklu „Kulturotwórcza funkcja gier" z podtytułami: „Gra w kontekście edukacyjnym, społecznym i medialnym", (Poznań 25-26.11.2006) oraz „Cywilizacja zabawy czy zabawy cywilizacji. Rola gier we współczesności" (Poznań 24-25.11.2007), współorganizowanych przez Instytut Lingwistyki Stosowanej UAM i Międzynarodowe Targi Poznańskie. Pragnąc dotrzeć do jak najszerszej rzeszy zainteresowanych, oprócz wersji tradycyjnej (drukowanej) umożliwiliśmy nieodpłatne pobranie obu książek w wersji elektronicznej online - na witrynach internetowych czasopisma: www.hc.amu.edu.pl oraz Polskiego Towarzystwa Badania Gier: www.PTBG.org.pl.

Każdy z tomów podzielony jest na dwa działy. W niniejszej książce pierwszy z nich zawiera wybrane wygłoszone podczas konferencji referaty z zakresu edukacji, dydaktyki (w tym w przeważającej części glottodydaktyki), językoznawstwa, komunikacji interkulturowej, pedagogiki i literaturoznawstwa, podczas gdy drugi dział skupia referaty osadzone tematyką w naukach społecznych, niejednokrotnie zawierające propozycje metodologii badań nad grami. Podział ten jest umowny i prawdopodobnie odległy od ideału przy tak daleko idącej różnorodności omawianych zagadnień. Motywem przewodnim konferencji – jak i publikacji – jest jednak gra i to ona stała się wyznacznikiem podziału z punktu widzenia szeregu dyscyplin naukowych.

Duże zainteresowanie kolejnymi konferencjami z cyklu „Kulturotwórcza funkcja gier" utwierdza nas w przekonaniu, iż cel założony przez organizatorów – integracja interdyscyplinarnego, trans-, post-, czy też multidyscyplinarnego środowiska naukowego badaczy gier – został osiągnięty. Zgodnie z otwartą formułą konferencji wśród przybyłych znaleźli się przedstawiciele różnych dyscyplin nauk humanistycznych, społecznych, przyrodniczych i ścisłych. Nadrzędnym celem konferencji oraz towarzystwa jest wypracowanie fundamentów teoretycznych ludologii jako nauki o szeroko pojętych grach wszelkiego rodzaju (w przeciwieństwie do zachodniego nurtu ludology koncentrującego się wyłącznie na grach komputerowych lub szerzej – cyfrowych, ang. *digital games*), oraz badanie ich miejsca i roli we wszelkich sferach życia człowieka.

Wewnętrzne zróżnicowanie ludologii jako wciąż tworzącej się nauki znajduje swoje odbicie w mnogości dyscyplin naukowych reprezentowanych przez członków Polskiego Towarzystwa Badania Gier, a także gości corocznych konferencji. Ta obfitość dyscyplin wynika z zazębiania się obszarów zainteresowań badawczych nauk humanistycznych, społecznych, przyrodniczych i ścisłych. W związku z tym nasuwają się tutaj pytania stawiane podczas kolejnych konferencji PTBG: *Czy możliwe i potrzebne jest stworzenie odrębnej metodologii badań nad grami*? oraz *Czy ludologia może wyrastać wyłącznie na gruncie teorii wypracowanych przez nauki humanistyczne i społeczne*? Celem konferencji i tejże publikacji jest między innymi próba znalezienia odpowiedzi i zachęta do dalszej dyskusji.

Niniejszym pragnę serdecznie podziękować wszystkim osobom i instytucjom, które przyczyniły się do sukcesu cyklu naszych konferencji: Honorowemu Przewodniczącemu Komitetu Organizacyjnego i Dyrektorowi Instytutu Lingwistyki Stosowanej UAM Panu Prof. dr. hab. Waldemarowi Pfeifferowi, JM Rektorowi UAM Panu Prof. dr. hab. Stanisławowi Lorencowi, Dziekanowi Wydziału Neofilologii UAM Panu Prof. dr. hab. Józefowi Darskiemu oraz Panu Prezydentowi Miasta Poznania Ryszardowi Grobelnemu za objęcie konferencji honorowym patronatem; kierownictwu Międzynarodowych Targów Poznańskich za udostępnienie nowocześnie wyposażonych sal konferencyjnych, członkom Komitetu Organizacyjnego i Kolegium Redakcyjnego oraz Redaktorowi Naczelnemu czasopisma naukowego „Homo communicativus" Panu Emanuelowi Kulczyckiemu za ogrom pracy, którą wykonali, członkom Poznańskiego Koła PTBG przy ILS UAM i studentom z Instytutu Lingwistyki Stosowanej, którzy co roku oferują swą pomoc w organizacji konferencji, oraz wszystkim innym osobom, których wkładu pracy nie da się przecenić.

Począwszy od I międzynarodowej konferencji naukowej PTBG z 2005 r. pt. „Gra jako medium, tekst i rytuał" konferencje odbywają się cyklicznie co roku w Poznaniu, zawsze w trzeci weekend listopada. Od roku 2008 adres witryny internetowej każdej bieżącej konferencji pozostaje niezmienny: **www.gry.konferencja.org**. Rejestrować udział w konferencji można samodzielnie (on-line). Osoby zainteresowane będą mogły odnaleźć archiwalne strony

ubiegłych konferencji wraz z informatorami i programami do pobrania pod kolejno numerowanymi adresami:

www.gry2005.konferencja.org,
www.gry2006.konferencja.org,
www.gry2007.konferencja.org itd.

Od momentu rejestracji PTBG w 2005 r. w Poznaniu towarzystwo dynamicznie się rozwija i w roku 2008 doczekało się już pięciu oddziałów terenowych (kół), którymi są:

- Poznańskie Koło PTBG przy Instytucie Lingwistyki Stosowanej UAM w Poznaniu,
- Warszawskie Koło PTBG przy Wydziale Pedagogiki Uniwersytetu Warszawskiego,
- Bydgoskie Koło PTBG przy Instytucie Neofilologii i Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy,
- Gdańskie Koło PTBG przy Zakładzie Kształcenia Nauczycieli Języków Obcych Uniwersytetu Gdańskiego,
- Krakowskie Koło PTBG przy Akademii Pedagogicznej w Krakowie.

Więcej informacji o towarzystwie, kołach i konferencjach można znaleźć na oficjalnej stronie oraz forum PTBG.

Serdecznie zapraszamy do Poznania i życzymy interesującej lektury!

W imieniu Kolegium Redakcyjnego
Augustyn Surdyk

Augustyn Surdyk

SYLWETKA NAUKOWA PROFESORA WALDEMARA PFEIFFERA[1]



Rok 2008, w którym ukazują się dwa kolejne tomy publikacji Polskiego Towarzystwa Badania Gier oraz ma miejsce czwarta już międzynarodowa konferencja naukowa towarzystwa z cyklu „Kulturotwórcza funkcja gier" pt. „XXI wiek – wiekiem gier? Przydatność gier w kształtowaniu i poznawaniu zjawisk społecznych", zbiega się z siedemdziesiątą rocznicą urodzin Pana Profesora Waldemara Pfeiffera, Honorowego Przewodniczącego Komitetu organizacyjnego wszystkich wcześniejszych konferencji (w 2005, 2006 i 2007 r.) oraz Dyrektora Instytutu Lingwistyki Stosowanej UAM w Poznaniu. Z tej okazji pragniemy uhonorować Dostojnego Jubilata, przedstawiając sylwetkę i szkicując przynajmniej ogromny dorobek naukowy oraz dedykując Panu Profesorowi niniejszy tom.

Prof. Waldemar Pfeiffer ukończył filologię germańską (1961-1966) na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. W 1970 r.

[1] Tekst opracowany na podstawie informacji zawartych na stronach internetowych Instytutu Lingwistyki Stosowanej

obronił pracę doktorską pod kierunkiem prof. dr. hab. Ludwika Zabrockiego, zatytułowaną: „Restriktive Satzstrukturen im konventionellen und programmierten Fremdsprachenunterricht" („Restryktywne struktury zdaniowe w konwencjonalnym i programowanym nauczaniu języków obcych"). W roku 1975 uzyskał stopień doktora habilitowanego na podstawie monografii „Teoretyczne podstawy preparacji materiałów glottodydaktycznych" (recenzenci: prof. dr hab. Ludwik Zabrocki, Poznań; prof. dr hab. Aleksander Szulc, Kraków; prof. dr hab. Franciszek Grucza, Warszawa; prof. dr hab. Waldemar Marton, Poznań – *veniam legendi* w lingwistyce stosowanej). Od 01.04.1984 profesor nadzwyczajny, od 01.02.1992 profesor zwyczajny. Jest wybitnym specjalistą w następujących dziedzinach naukowych: glottodydaktyka ogólna, język niemiecki jako język obcy, polityka językowa, teoria i praktyka preparacji i ewaluacji materiałów dydaktycznych, interkulturowa germanistyka i lingwistyka stosowana.

W latach 1971-1986 pełnił funkcję kierownika Zakładu Językoznawstwa Stosowanego w Instytucie Językoznawstwa UAM, w tym czasie również (1978-1980) obejmował stanowisko Prodziekana Wydziału Filologicznego Uniwersytetu w Poznaniu, od 1985 do 1987 r. był Kuratorem Zakładu Metodyki Języka Niemieckiego jako Obcego w Instytucie Germanistyki UAM, a w roku 1987 powołał do życia Katedrę Glottodydaktyki i był jej kierownikiem do roku 1995. W okresie od 17.03.94 do 28.02.2002 pełnił funkcję Kierownika Katedry Dydaktyki Języków Obcych na Europejskim Uniwersytecie Viadrina we Frankfurcie nad Odrą; jednocześnie był inicjatorem i Dyrektorem Naukowym Collegium Polonicum (1994-1997). W czasie od 01.09.2002 do 31.08.2005 zasiadał w Senacie UAM, od 11.10.2004 jest członkiem Rady Naukowej Instytutu Zachodniego, zaś od roku 2004 do chwili obecnej pełni funkcję Dyrektora Instytutu Lingwistyki Stosowanej (poprzednio Katedry Glottodydaktyki i Translatoryki) i Kierownika Zakładu Glottopedagogiki Interkulturowej tamże.

Działalność naukowa Profesora Waldemara Pfeiffera obejmuje aktywność w licznych krajowych i międzynarodowych towarzystwach naukowych i innych gremiach. W ich władzach pełnił odpowiedzialne funkcje, z których najważniejsze to: 1971-1979 sekretarz generalny Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego (PTN), 1979-1986 przewodniczący PTN, 1977-1980 członek zarządu Międzynarodowego Stowarzyszenia Nauczycieli Języka Niemieckiego (IDV = Internationalen Deutschlehrerverband), 1980-86 sekretarz generalny IDV, 1986-93 prezydent IDV, 1986-1993 członek zarządu Międzynarodowego Stowarzyszenia Germanistów (IVG), 1986-1993 przedstawiciel IDV przy Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes, 1989 prezydent-założyciel Societas Humboldtiana Polonorum, 1989 do 1998 prezydent Societas Humboldtiana Polonorum, od 22.5.1991 do 16.10.1993 członek Senatu Założycielskiego Uniwersytetu Europejskiego Viadrina we Frankfurcie nad Odrą, 1986-1992 członek Komisji Neofilologicznej Polskiej Akademii Nauk, a od 2006 wiceprzewodniczący Stowarzyszenia Germanistów Polskich. Ponadto w latach

1991-95 Pełnomocnik ministra ds. Uniwersytetu Europejskiego Viadrina we Frankfurcie n. Odrą oraz Collegium Polonicum w Słubicach. Przewodniczący Rady Konsultacyjnej przy ministrze edukacji narodowej oraz współprzewodniczący Polsko-Brandenburskiego Gremium Koordynacyjnego ds. EUV i CP; członek ministerialnych i uniwersyteckich komisji do spraw programów nauczania, kształcenia i dokształcania nauczycieli, a także naukowego i organizacyjnego rozwoju Uniwersytetu Poznańskiego oraz Europejskiego Uniwersytetu Viadrina we Frankfurcie nad Odrą; współorganizator licznych sympozjów naukowych i konferencji w kraju i za granicą (między innymi dwóch międzynarodowych sympozjów na temat języków fachowych i ich nauczania, a także 6., 7., 8., 9. i 10. Światowego Kongresu Międzynarodowego Stowarzyszenia Nauczycieli Języka Niemieckiego – IDV) oraz 1., 2., 3. i 4. międzynarodowego kongresu Societas Humboldtiana Polonorum.

Profesor Pfeiffer może również poszczycić się bogatym dorobkiem na polu dydaktyki i w zakresie kształceniu kadry zawodowej i naukowej w kraju i za granicą, począwszy od roku 1977 jako założyciel i zastępca przewodniczącego, odpowiedzialny za przeprowadzenie 1. Olimpiady Języka Niemieckiego w Polsce, w latach 1975-1977 jako kierownik międzynarodowych kursów wakacyjnych dla polskich studentów germanistyki na Uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie, poprzez liczne wykłady na uniwersytetach (w ramach profesur gościnnych), w wyższych szkołach pedagogicznych, na konferencjach i kongresach w Anglii, Australii, Austrii, Belgii, Chińskiej Republice Ludowej, Czechosłowacji, Danii, Francji, Holandii, Japonii, na Kubie, w Niemieckiej Republice Demokratycznej, Portugalii, Republice Federalnej Niemiec, Stanach Zjednoczonych, Szwajcarii, na Węgrzech i w Związku Radzieckim, a kończąc na wypromowaniu 23 doktorów (w tym 3 obcokrajowców i 3 na Uniwersytecie Europejskim Viadrina), wykształceniu ponad 200 magistrów i licencjatów (z tego ponad 30 na UV), opiniowaniu wniosków o przyznanie tytułów profesorskich oraz recenzowaniu szeregu prac habilitacyjnych i doktorskich.

Na polu działalności wydawniczej Profesor Pfeiffer ma w swym dorobku ponad 150 publikacji, w tym 14 książek, 30 podręczników (8 serii materiałów) do nauczania języka niemieckiego w szkolnictwie polskim, opracowanie 3 niemieckich podręczników dla uczniów polskich, a także ponad 60 artykułów opublikowanych w renomowanych czasopismach i publikacjach w kraju i za granicą. W latach 1977-1995 był redaktorem naczelnym i pozostaje Honorowym Redaktorem Naczelnym czasopisma naukowego o zasięgu międzynarodowym „Glottodidactica. An International Journal of Applied Linguistics" wydawanego przez Instytut Lingwistyki Stosowanej UAM, zaś od 2007 r. jest redaktorem naczelnym nowej serii wydawniczej ILS „Język – Kultura – Komunikacja"; był wydawcą bądź współwydawcą i współautorem licznych materiałów konferencyjnych i prac zbiorowych, a w latach 1977-1993 współwydawcą czasopisma „IDV-Rundbrief" (w tym m.in. autorem licznych artykułów wstępnych).

Działalność i dorobek naukowy Profesora zostały wielokrotnie docenione przez różne gremia. Z najważniejszych przyznanych Mu wyróżnień, nagród i odznaczeń należy wymienić: 28.09.1986 Honorowy Przewodniczący Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego, 28.09.1986 Medal Prof. Ludwika Zabrockiego Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego, 19.11.1986 „Jacob-und Wilhelm-Grimm-Preis" Niemieckiej Republiki Demokratycznej za wybitne osiągnięcia naukowe i pedagogiczne w promowaniu języka niemieckiego za granicą, 02.09.1987 Krzyż Kawalerski Orderu Polonia Restituta Ordens, 26.04.1989 Honorowe Odznaczenie Miasta Poznania, 14.10.1992 Medal Komisji Edukacji Narodowej, 02.08.1997 Członek Honorowy Der Internationale Deutschlehrer-Verband, 25.06.1998 Medal Humboldta Fundacji im. Aleksandra von Humboldta w Bonn, 28.06.1998 Medal Societas Humboldtiana Polonorum, 10.05.1999 Krzyż Zasługi ze Wstęgą Orderu Zasługi Republiki Federalnej Niemiec, od 2002 Członek honorowy Rotary Club we Frankfurcie nad Odrą, 07.12.2005 Honorowy Obywatel Słubic. Ponadto trzy nagrody Ministra Szkolnictwa Wyższego za osiągnięcia naukowe oraz trzy nagrody naukowe Rektora UAM.

Po tym skrótowym przedstawieniu sylwetki Profesora nie sposób nie wspomnieć o jednostce, z którą związał zdecydowaną większość życia naukowego – Instytucie Lingwistyki Stosowanej UAM w Poznaniu. Początki Instytutu Lingwistyki Stosowanej sięgają roku 1965, kiedy to profesor Ludwik Zabrocki utworzył na ówczesnym Wydziale Filologicznym Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu pierwszą w Polsce, samodzielną i wyłącznie naukowo-badawczą jednostkę pod nazwą Zakład Językoznawstwa Stosowanego. Pracowało w nim wtedy 10 osób, w tym angliści, germaniści, romaniści, rusycyści i specjalista od mediów dydaktycznych, później także matematyk i psycholog, a od 1966 roku do dzisiaj obecny dyrektor Instytutu Profesor Waldemar Pfeiffer. W wyniku reform administracyjnych ZJS włączony został w 1970 roku do Instytutu Językoznawstwa, z którego w 1987 roku wyłoniła się samodzielna Katedra Glottodydaktyki. Wraz z rozszerzeniem od 1991 roku profilu studiów o specjalizację translatoryczną, o ten właśnie człon rozszerzono nazwę Katedry. Dalszy rozwój kadry naukowej, struktur jednostki i specjalizacji kształcenia umożliwiły przekształcenie 01.10.2005 Katedry Glottodydaktyki i Translatoryki w Instytut Lingwistyki Stosowanej, jeden z najsilniejszych ośrodków naukowo-dydaktycznych w Polsce, a w ramach swojego profilu – także poza jej granicami.

Mówiąc o historii jednostki, warto wymienić niektóre fazy rozwoju i inicjatywy, jakie w tej samej lub rozwiniętej formie przyjęły postać studiów uzupełniających oferowanych w Instytucie. I tak już w roku 1989 uruchomiono w ówczesnej Katedrze Kolegium Języków Obcych, które w 1991 zostało samodzielną jednostką funkcjonującą na uczelni do chwili obecnej. Także w 1989 roku utworzono Podyplomowe Studium dla Nauczycieli Języków Obcych (później tylko języka niemieckiego), które funkcjonuje nadal, choć obecnie zawieszono rekrutację. Podobnie rzecz ma się z Podyplomowym Studium „Polacy i Niemcy

– Partnerstwo Kulturowe". Od 01.10.2006 działa nowa forma doskonalenia zawodowego: Podyplomowe Studium Kształcenia Tłumaczy Języka Niemieckiego. Ponadto wdrażana jest platforma e-learningowa, z której korzystają studenci studiów stacjonarnych jak i niestacjonarnych.

W Instytucie prowadzi się badania naukowe i dydaktykę w następujących specjalizacjach: Glottodydaktyka, Translatoryka oraz Interkulturowa komunikacja i mediacja. Studia są trzystopniowe: licencjackie, magisterskie i doktoranckie. W Instytucie Lingwistyki Stosowanej kształci się:

1. nauczycieli języka niemieckiego na wszystkie poziomy nauczania i wszystkie typy szkół;
2. tłumaczy języka niemieckiego w zakresie tekstów pisanych, w tym zwłaszcza specjalistycznych ekonomii i prawa, oraz tłumaczenia konsekutywnego;
3. specjalistów w zakresie interkulturowej komunikacji i mediacji, szczególnie menadżerów kultury, mediatorów, pracowników instytucji i organizacji europejskich, wydawnictw, mediów, agencji turystycznych etc.

Językiem wykładowym jest język niemiecki, w programie studiów oferuje się jednak ponadto dla wszystkich specjalizacji bardzo rozbudowane lektoraty języka angielskiego (450 godzin) i inne języki obce (obligatoryjnie do wyboru) – rosyjski, francuski, hiszpański, szwedzki (300 godzin). Są one stopniowo nauczane w coraz szerszym zakresie, aby zapewnić opanowanie wysokich kompetencji językowych.

Główną zasadą studiów w ILS jest łączenie teorii z praktyką, co zapewnia się poprzez przynajmniej półroczny pobyt na studiach za granicą (przede wszystkim na uczelniach w Niemczech, lecz również w Austrii, Hiszpanii oraz we Włoszech) z którymi Instytut współpracuje w ramach programu Erasmus-Socrates i rozbudowane praktyki zawodowe oraz interdyscyplinarne kształtowanie programu i profilu studiów. Na studiach stacjonarnych i niestacjonarnych lingwistykę stosowaną studiuje obecnie ponad 400 studentów. W niedalekiej przyszłości nie przewiduje się znacznego wzrostu ich liczby (maksymalnie do 500 studiujących), by zagwarantować przede wszystkim wysoką jakość kształcenia.

W ILS zatrudnionych jest łącznie 53 pracowników, w tym 8 profesorów, 15 adiunktów, 4 pracowników dydaktycznych ze stopniem doktora, 6 pracowników dydaktycznych, 16 doktorantów i 5 pracowników administracji i czytelni. W Instytucie pracuje czterech rodzimych użytkowników języka niemieckiego i jeden języka angielskiego. W najbliższej już przyszłości kadra pracowników zagranicznych, w tym zwłaszcza samodzielnych, zwiększy się po zawarciu umów o partnerstwie z instytucjami w Niemczech.

Niezależnie od Biblioteki Uniwersyteckiej i Wydziałowej, dostępnych dla wszystkich studentów, Instytut posiada własną dobrze wyposażoną czytelnię

i pracownię komputerową, a także laboratorium językowe połączone z gabinetem multimedialnym oraz dodatkową salę multimedialną.

Od 1966 roku Instytut wydaje własne czasopismo naukowe o międzynarodowym zasięgu „Glottodidactica – An International Journal of Applied Linguistics", w którym publikowane są artykuły w czterech podstawowych językach konferencyjnych. Ponadto od 2007 r. ukazuje się nowa seria wydawnicza ILS „Język – Kultura – Komunikacja", którą zapoczątkowały dwa pierwsze tomy pokonferencyjne PTBG. W ILS działa również Koło Naukowe Studentów Lingwistyki Stosowanej reaktywowane w 2004 r., a w ramach niego trzy sekcje, w kolejności powoływania: Ludologiczna – Poznańskie Koło Polskiego Towarzystwa Badania Gier przy ILS UAM (pierwsza w historii jednostka terenowa PTBG), Translatoryczna oraz Komunikacji Interkulturowej.

Na zakończenie w imieniu Komitetu Redakcyjnego niniejszego tomu oraz Władz Polskiego Towarzystwa Badania Gier składamy Panu Profesorowi najszczersze życzenia wszelkiej pomyślności w dalszej pracy naukowej i dydaktycznej. Do życzeń dołączają się następujący pracownicy Instytutu Lingwistyki Stosowanej:

Sylwia Adamczak-Krysztofowicz
Magdalena Aleksandrzak
Joanna Andrzejewska-Kwiatkowska
Camilla Badstübner-Kizik
Cecylia Barłóg
Katarzyna Bizukojć
Hanka Błaszkowska
Agnieszka Błażek
Luiza Ciepielewska
Joanna Czerwińska
Sylwia Denka
Justyna Duch-Adamczyk
Magdalena Dudzińska
Izabella Gajewska-Głodek
Marian Glinka
Gabriela Gorąca
Paweł Hostyński
Marta Janachowska-Budych
Zbigniew Jaśkiewicz
Magdalena Jurewicz
Bartosz Kałużny
Anna Kaźmierczak
Joanna Kic-Drgas
Jadwiga Kiwerska
Graham Knox-Crawford
Katarzyna Konsek
Magdalena Koper
Jan Korzeniewski
Kinga Kowalewska
Monika Kowalonek
Lucyna Krenz-Brzozowska
Dorota Krystosiak
Joanna Kubaszczyk
Paweł Kubiak
Bartosz Kuczyński
Grażyna Kunigiel-Trąpczyńska

Agnieszka Kuśnierkiewicz
Mateusz Ławniczak
Marcin Maciejewski
Katarzyna Mecner
Dorothea Müller-Ott
Agnieszka Nowicka
Elżbieta Piasecka
Anna Pieczyńska-Sulik
Agnieszka Poźlewicz
Izabela Prokop
Aleksandra Przysiecka
Paweł Rybszleger
Christoph Schatte
Czesława Schatte
Helga Schultz
Barbara Skowronek
Aldona Sopata
Britta Stőckmann
Augustyn Surdyk
Anna Urban
Alicja Wajs
Danuta Wiśniewska
Stephan Wolting
Ewa Wójciak
Joanna Zator
Nadja Zuzok

Emanuel Kulczycki

SYTUACJA NAUKOWYCH PERIODYKÓW ELEKTRONICZNYCH NA PRZYKŁADZIE CZASOPISMA „HOMO COMMUNICATIVUS"

Rynek wydawnictw ciągłych zasypywany jest nowymi tytułami, którym stawia się zadanie: przebić się przez gąszcz innych tytułów, zachowując przy tym jak najwyższy poziom. I nie odnosi się to tylko to dzienników, czasopism popularnych czy popularnonaukowych. Takie cele stawiane są również przed redakcjami pism naukowych, akademickich. Oczywiste jest, iż zarówno dla pierwszej grupy wymienionych czasopism, jak i dla drugiej bardzo ważną kwestię stanowi zasięg odbiorców, do których docierają. Ale z kwestią rentowności czy zysków jest już inaczej. Tak jak nie wyobrażamy sobie (a raczej nie mógłby tego uczynić wydawca) magazynu dla kobiet, który nie miałby przynosić chociaż minimalnych zysków, tak osobom zorientowanym w rynku wydawnictw akademickich ciężko byłoby wskazać uniwersyteckie czasopismo naukowe, które przynosiłoby zyski czy chociaż zarabiało na siebie – nie wspominając już o honorarium wypłacanym autorom.

Na organizowaną przez Polskie Towarzystwo Badania Gier międzynarodową konferencję z cyklu „Kulturotwórcza funkcja gier" autor tego artykułu został zaproszony do wygłoszenia referatu na temat czasopisma „Homo communicativus", którego jest redaktorem naczelnym. Związane było to z powziętym zamiarem obustronnej współpracy wydawniczej: tomy z drugiej i trzeciej konferencji PTBG miały się ukazać jako numery specjalne wspomnianego pisma, czego rezultatem jest trzymana przez Szanownego Czytelnika książka.

Niniejszy tekst traktować będzie o sytuacji czasopism naukowych skierowanych do studentów, doktorantów i młodych pracowników naukowych na przykładzie rocznika „Homo communicativus". Zostaną poruszone kwestie

uznawalności periodyków publikowanych w tradycyjnej formie – papierowej, jak również czasopism internetowych.

Wiosną 2006 roku studenci filozofii – komunikacji społecznej, kierunku na Wydziale Nauk Społecznych w Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, założyli czasopismo naukowe, które wraz z dojrzewaniem i zmienianiem się studentów miało zostać ich „głosem". Dlatego też wydawcą pierwszego numeru było Koło Studentów Komunikacji Społecznej[1], a słowo wstępne napisał prof. zw. dr hab. Bolesław Andrzejewski – jeden z najważniejszych badaczy teorii i filozofii komunikacji w Polsce, a także założyciel specjalności komunikacja społeczna na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Wyjaśniając znaczenie tytułu czasopisma „Homo communicativus", pisał: „jest to osobowość nie tylko kompetentna, wyposażona w wysoką komunikacyjną sprawność, lecz nade wszystko posiadająca *komunikacyjną świadomość,* świadomość tego mianowicie, iż bez uzdrowienia społecznej komunikacji trudno sobie wyobrazić korzystny bieg dziejów". A całość charakterystyki profilu pisma dopełnia podtytuł: „Filozofia – komunikacja – język – kultura".

Od pierwszego numeru „Homo communicativus" ukazuje się w formie papierowej i elektronicznej; Biblioteka Narodowa przyznała publikacji numer ISSN 1896-3099. Pierwszy numer czasopisma został opublikowany w nakładzie 200 egzemplarzy, co w przypadku wydawnictw akademickich należy uznać za mały sukces[2]. Natomiast wersja elektroniczna dostępna jest na oficjalnej stronie internetowej umieszczonej na serwerze uniwersyteckim pod adresem: www.hc.amu.edu.pl.

W Polsce czasopisma naukowe ukazują się najczęściej tylko w wersji papierowej, bardzo rzadko również w wersji elektronicznej. Natomiast czasopisma, które publikowane są jedynie w wersji elektronicznej, należą do nielicznych wyjątków, przynajmniej w zakresie nauk humanistycznych i społecznych.

Każdy, kto kiedykolwiek miał do czynienia z wydawaniem periodyków naukowych, zdaje sobie sprawę, iż największym problemem jest źródło finansowania. Kwestią oczywistą jest „opieka finansowa" *alma mater,* jednakże w sytuacji, w jakiej znajdują się obecnie wszystkie wyższe uczelnie publiczne, sfinansowanie nowego tytułu wydaje się niemalże niemożliwe. Dlatego też, dla dobra sprawy, redaktorzy, korektorzy i autorzy wykonują swoje prace za darmo, niejednokrotnie jeszcze do tego dokładając – aby tylko numer ukazał się drukiem. Opłacana jest jedynie drukarnia, gdyż tego nie można ominąć. Najczęściej korzysta się z druku offsetowego, który przy małym nakładzie jest nieopłacalny. A jednak w Polsce normą są publikacje naukowe (monografie, czasopisma) o nakładzie 100 lub 200

[1] Obecnym wydawcą (od numeru trzeciego) jest Zakład Teorii i Filozofii Komunikacji Instytutu Filozofii UAM.

[2] Dla porównania tytuły edukacyjnych, choć nie naukowych, czasopism komercyjnych ukazują się w nakładzie przynajmniej 50 000 egzemplarzy [przyp. red.].

egzemplarzy (!). I dlatego też wydanie czasopisma naukowego kosztuje od kilku do kilkunastu tysięcy złotych – należy pamiętać, że najczęściej liczone są tylko koszty druku, gdyż tak jak zostało to wcześniej wspomniane, wydawcy czy redakcji na honoraria najczęściej nie stać.

Zatem dlaczego wciąż powstają kolejne czasopisma, w których usiłuje się opublikować artykuły młodych badaczy czy też referaty wygłoszone na konferencjach? Zbyt uproszczoną konkluzją byłoby stwierdzenie, iż autorzy chcą poddać swoje rozważania dyskusji i dotrzeć do szerszego grona odbiorców. Oprócz tych szczytnych pobudek istnieje jeszcze inny, czasami najważniejszy cel publikowania. Jest nim publikacja dla samej publikacji. Przy obecnym systemie rozliczania pracowników naukowych, rozpoczynając już od najniższego stopnia, tj. doktorantów (jeszcze nie pracowników naukowych, ale osób zmierzających ku staniu się nimi) liczba publikacji jest jednym z najważniejszych czynników decydujących o dalszym rozwoju kariery czy pracy naukowej. To właśnie liczba publikacji, jak również tytuły, w których zostały opublikowane, niejednokrotnie decydują o późniejszych losach.

Nie powinien zatem dziwić fakt, że próbuje się tworzyć kolejne czasopisma. Najważniejsze jest jednak, aby teksty, które są w nich publikowane, były na wysokim poziomie i mogły dotrzeć do szerokiego grona – w innym przypadku może dojść rzeczywiście do publikacji dla publikacji. Tak też mogłoby się stać z rocznikiem „Homo communicativus", gdyż został on wydany w nakładzie 200 egzemplarzy. Co więcej, sfinansowano go z funduszy uniwersyteckich i nie została przewidziana możliwość sprzedaży. Wydawcą takiego periodyku jest jednostka uniwersytecka, która nie prowadzi przecież działalności gospodarczej, i nawet do sprzedaży jednego tytułu potrzebne byłoby wydawnictwo.

Zatem redakcja „Homo communicativusa" została postawiona przed trudnym zadaniem: dystrybucją numeru. Na szczęście można było liczyć na przychylność poznańskich księgarń, które z pewną dozą niedowierzania wystawiały na swych półkach darmowy egzemplarz. Pozostałe numery zostały rozdane i rozesłane zainteresowanym osobom oraz siedemnastu bibliotekom w całej Polsce.

Jednakże jest to jedynie kropla w morzu potrzeb i nie pozwala dotrzeć do większej liczby czytelników. Dlatego też w tym samym dniu, w którym ukazują się kolejne numery czasopisma, na stronie internetowej dostępna jest również pełna wersja elektroniczna numeru.

„Homo communicativus" stara się łączyć stary i nowy porządek: standardowe publikacje papierowe oraz publikacje elektroniczne. Niestety w Polsce nie do końca uznawane są publikacje, które posiadają jedynie wersję internetową. Panuje przekonanie, że jeżeli nie można czegoś postawić na półce, to nie zostało to opublikowane, mimo iż dane pismo naukowe może posiadać świetne recenzje i być uznane w swojej dziedzinie. Oczywiście nie można mówić, iż dzieje się tak na całym polu nauki, bo nawet w Polsce nie ma większych problemów z uzna-

walnością publikacji internetowych – ale na pewno nie ma to miejsca w naukach humanistycznych.

Dlatego też oprócz wersji elektronicznej w przypadku „Homo communicativus" wydawana jest wersja drukowana. A to z kolei powoduje, iż czasopismo jest rocznikiem, gdyż zdobycie środków na sfinansowanie go jest dla redakcji nie lada wyzwaniem. Gdyby nie to, zapewne ukazywałyby się co najmniej dwa numery w roku, gdyż chęci i dobrych tekstów nie brakuje.

Wypada podkreślić, iż publikacja internetowa może odznaczać się takimi samymi atrybutami jak publikacja drukowana. Może posiadać Międzynarodowy Znormalizowany Numer Wydawnictwa Ciągłego (ISSN) nadawany w Polsce przez Bibliotekę Narodową oraz powinna posiadać rejestrację sądową[3]. Oczywiście redaktor naczelny może powołać radę naukową, czy też decydować o częstotliwości wydawania pisma. W kraju pojawia się coraz więcej czasopism internetowych i jest to zapewne dobry znak, czego przykładem może być chociażby jedno z najstarszych takich wydawnictw, czasopismo „Kultura i Historia"[4] wydawane w Instytucie Kulturoznawstwa Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.

Co więcej, czasopismo internetowe (bez równolegle wydawanej wersji papierowej) może znajdować się na liście ministerialnej czasopism punktowanych, czego znakomitym przykładem jest „Diametros. Internetowe czasopismo filozoficzne", które znajduje się na 183 pozycji listy B[5], a publikacja w tym tytule warta jest 6 punktów.

Z tego wynika, iż warto publikować w owych periodykach i warto je również redagować. Należy mieć nadzieję, że z czasem nastawienie do publikacji elektronicznych ulegnie zmianie. Oczywiście nie chodzi o to, by całkowicie zlikwidować wydawnictwa drukowane, ale by uznać za równie ważne publikacje internetowe, które mają dwie wielkie zalety. Po pierwsze, publikacja nie wymaga prawie żadnych środków, gdyż domenę i serwer, na którym będzie umieszczona strona danego periodyku, najczęściej może udostępnić jednostka macierzysta. Po drugie, można dotrzeć do nieporównanie większego grona zainteresowanych odbiorców. Przykładem tego mogą być chociażby takie elektroniczne bazy jak *Blackwell* czy *Springer,* bez których przejrzenia nie może być mowy o orientacji we współczesnym stanie badań. Po prostu te wydawnictwa publikują najważniejsze czasopisma naukowe, z których wiele znajduje się chociażby na liście filadelfijskiej.

Wracając do samego tytułowego czasopisma, godzi się wspomnieć o wizerunku „Homo communicativus", jaki tworzył się wraz z kolejnymi numerami. Od samego początku redakcja miała przed sobą wysoko postawioną poprzeczkę

[3] Artykuł 20 Ustawy o prawie prasowym głosi, że: „wydawanie dziennika lub czasopisma wymaga rejestracji w sądzie wojewódzkim, właściwym dla siedziby wydawcy, zwanym dalej «organem rejestracyjnym»".

[4] Zob. <www.kulturaihistoria.umcs.lublin.pl>.

[5] Zob. *Wykaz wybranych czasopism wraz z liczbą punktów za umieszczoną w nich publikację naukową* z 19 listopada 2007 r., dostępny na stronie Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego: <http://www.nauka.gov.pl/mn/_gAllery/32/66/32664/20071119_Wykaz_czasopism.pdf>.

– czasopismo miało być w pełni profesjonalne, co oznaczało, iż każdy tekst, który miałby być opublikowany, powinien posiadać pozytywną recenzję pracownika naukowego. Do tego dochodziło oczywiście wiele innych czynników. Jednakże głównym celem redakcji było to, aby tworzone pismo nie było odbierane tylko jako czasopismo tworzone przez studentów dla studentów, dlatego też zmienił się wydawca.

Czasopismo redagowane jest przez doktorantów, ale bacznym okiem przyglądają mu się również doświadczeni badacze. Autorzy artykułów to obecnie najczęściej młodzi naukowcy, ale również profesorowie. Największą niespodzianką dla osób, które zapoznały się z drugim numerem „Homo communicativus", był tekst jednego z największych filozofów minionego wieku.

Redakcja zdawała sobie sprawę, iż tekst tak znakomitego myśliciela, biorąc pod uwagę profil czasopisma, pozwoli na łatwiejsze pozyskaniu funduszy oraz na skuteczniejszą reklamę. Dlatego też Łukasz Wiśniewski, pełniący wówczas funkcję zastępcy redaktora naczelnego, zdecydował się na radykalny krok. Postanowił napisać do jednego z najbardziej znanych i uznanych filozofów. Zwrócił się do Richarda Rorty'ego z prośbą o napisanie tekstu związanego z czterdziestą rocznicą wydania jednej z jego najgłośniejszych prac – *The Linguistic Turn*.

Zaledwie po kilku dniach redakcja otrzymała odpowiedź, iż autor nie może napisać dla nowego artykułu, ale przesyła tekst, który właśnie kilka dni temu ukończył (24 maja 2006 roku) i który można opublikować w polskim tłumaczeniu. Tym tekstem był właśnie „Wittgenstein i zwrot lingwistyczny" przetłumaczony przez parę ówczesnych studentów: Dominikę Łukoszek i Łukasza Wiśniewskiego.

Tekst ten został wygłoszony przez Rorty'ego na 29. Międzynarodowym Sympozjum Wittgensteinowskim, a jego publikacja[6] zbiegła się z opublikowaniem polskiego przekładu w drugim numerze „Homo communicativus".

Tłumaczenia tekstów współczesnych filozofów bardzo rzadko ukazują się niemalże jednocześnie z oryginalnymi wydawnictwami. Dlatego też redakcji zależało na zwiększeniu nakładu, gdyż podwyższone zainteresowanie było oczywiste. Dzięki temu drugi numer został już wydrukowany w nakładzie 500 egzemplarzy.

Na przykładzie publikacji tekstu Richarda Rorty'ego widać, że młode czasopisma mają szansę stać się poważnymi wydawnictwami i nie powinny z tego rezygnować . Jednakże należy podkreślić, że jeszcze większe wyzwania stoją przed publikacjami elektronicznymi. Mimo iż coraz więcej książek ukazuje się w formie e-booków i powstają księgarnie tylko z takimi publikacjami, to jednak niewielu wydawców decyduje się jedynie na taką formę dystrybucji.

Dlatego tak istotne jest propagowanie elektronicznych publikacji i uświadamianie (głównie autorom), że są one tak samo chronione przez prawo jak

[6] Odnośny artykuł zawarty jest w książce: R. Rorty, *Philosophical Papers Set,* Cambridge University Press, Cambridge 2007.

publikacje drukowane oraz że publikacja elektroniczna tak samo liczy się do dorobku naukowego jak publikacja papierowa. Niewykluczone jest także, iż wiele wydawnictw osadzonych tak jak „Homo communicativus" w dwóch porządkach zrezygnuje w końcu z wersji papierowej swoich publikacji ze względów finansowych. Odpowiedź na pytanie: „czy jest to dobre, czy złe?" nie leży już w gestii tego tekstu. On miał jedynie rzucić światło na problemy dopiero co rozwijających się wydawnictw elektronicznych w Polsce.

Część I

GRY W DYDAKTYCE, KOMUNIKACJI INTERKULTUROWEJ I DYSKURSIE LITERACKIM

Augustyn Surdyk

EDUKACYJNA FUNKCJA GIER W DOBIE „CYWILIZACJI ZABAWY”

Wstęp

Celem niniejszego artykułu jest podjęcie próby odpowiedzi na główne pytanie postawione w tytule konferencji, refleksja nad rolą i miejscem gier w edukacji w obecnych czasach i w przeszłości, a także rozważenie ewentualnych perspektyw i kierunków rozwoju oraz możliwości wykorzystania gier edukacyjnych różnego typu. Ponadto ostatnia część artykułu ma stanowić swego rodzaju podsumowanie dotychczasowej działalności Polskiego Towarzystwa Badania Gier oraz osiągnięć w wypełnianiu celów statutowych.

Cywilizacja zabawy czy zabawy cywilizacji? Rola gier we współczesności

Nie sposób nie zgodzić się z tezą postawioną przez prof. Golkę[1], mówiącą, iż w dzisiejszych czasach zabawa w znaczeniu przyjętym przez wielu przywołanych w referacie profesora badaczy (J. Huizingę, R. Caillois, D.B. Elkonina, F. Znanieckiego, W. Okonia) ulega daleko idącym przeobrażeniom. Jeżeli jednak chodzi o pozostałą część tezy, w myśl której daje się również zaobserwować zanik „ludzi zabawy” i jej socjalizacyjnej/integracyjnej funkcji, bylibyśmy bardziej sceptyczni. W tym przypadku również prawdopodobnie należałoby doszukiwać się nie zaniku, lecz raczej transformacji w pewnym kierunku, lub wręcz zgoła

[1] W referacie pt. „Ucieczka od zabawy?” wygłoszonym podczas pierwszej konferencji Polskiego Towarzystwa Badania Gier w listopadzie 2005r. (M. Golka, *Ucieczka od zabawy?*, w: A. Surdyk, J.Z. Szeja (red.), *Kulturotwórcza funkcja gier. Gra jako medium, tekst i rytuał. Tom II*, seria „Język, kultura, komunikacja” nr 2, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań, s. 17-28.

przeciwnej tendencji: do jak najbardziej masowej rozrywki (zabawy), nawet jeśli przybiera ona nieraz najdziwniejsze formy, czasami wręcz szokujące i bulwersujące (przy wtórze gromkiej zachęty ze strony wszechobecnych mediów).

Homo ludens[2] istniał od zawsze i, miejmy nadzieję, będzie istnieć aż do schyłku naszej cywilizacji, choć słowa niegdyś popularnego przeboju „Baw się razem z nami" diametralnie zmieniły sens. Uważnemu obserwatorowi życia codziennego, tym bardziej uważającemu się za ludologa, zapewne nie umknęły liczne przykłady potwierdzające w dużej mierze pierwszą część pytania postawionego w podtytule tegorocznej konferencji – istnienie swego rodzaju „cywilizacji zabawy". Poza tak powszechnymi dziś zjawiskami (będącymi znakami naszych czasów i wynikiem rozwoju technologicznego) jak błyskawiczna komputeryzacja wszelkich dziedzin życia, połączona z coraz tańszym dostępem do internetu, i tak oczywistymi ich konsekwencjami jak coraz większa popularność gier komputerowych[3] – daje się zaobserwować szerszy proces „ludyzacji" czy „uludycznienia", a może po prostu „rozbawienia" społeczeństwa.

Nawiasem mówiąc gdyby porównać obecne zainteresowanie grami komputerowymi z popytem inne gry sprzed „ery komputerów", prawdopodobnie uzyskalibyśmy te same dane statystyczne, zmienił się jedynie rodzaj gier. A jednak pomimo tego, iż wśrod przedstawicieli najmłodszego pokolenia szeroko rozumiane gry cyfrowe wypierają choćby tradycyjne gry towarzyskie, jak karciane lub klasyczne gry planszowe (szachy, warcaby, chińczyk itp.), daje się odnotować swego rodzaju renesans tych ostatnich, co potwierdza obecność na sklepowych półkach nowych tytułów, choć często upodabnianych do gier komputerowych np. typu cRPG[4]. To, z kolei, może zostać zrozumiane jako trzeźwa odpowiedź twórców i producentów na zapotrzebowania młodego pokolenia graczy wychowanych już na grach komputerowych i przetransponowania interfejsu, do którego przywykli przed monitorem, z gier komputerowych na planszowe (lecz również kolekcjonerskie-karciane[5] i inne).

Na potwierdzenie tezy o „cywilizacji zabawy" wykraczającej znacznie poza grę w gry towarzyskie, również cyfrowe, można przytoczyć wiele przykładów zaczerpniętych z wszechobecnych mediów wydających się umacniać w zawrotnym tempie swój wpływ na społeczeństwo (w tym zachętę do „zabawy"). Coraz częściej pojawiają się w nich, zwłaszcza w funkcji chwytów marketingowych (głównie w reklamach wszelkiego rodzaju) i w samych nazwach produktów, terminy „**gra**" i „**zabawa**" odmieniane przez wszystkie przypadki, często również w językach obcych (głównie angielskim) wraz z synonimami i wyrazami kojarzonymi

[2] J. Huizinga, *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*, Czytelnik, Warszawa 1985.
[3] Czy szerzej: elektronicznych lub cyfrowych (ang. *digital games*), bo mowa już nie tylko o komputerach osobistych, lecz także szeregu konsol i innych urządzeń służących głównie rozrywce, aż po telefony komórkowe i im podobne przedmioty codziennego użytku.
[4] Ang. *Computer Role-Playing Games*.
[5] Ang. *Collectible Card Games*.

(np. ***play***, ***fun***, ***joy***, ***enjoy***, ***game***, ***party***), choć nieraz same produkty nie mają nic wspólnego z jakimikolwiek czynnościami ludycznymi. Te słowa-klucze mają zapewne na celu przyciągnięcie uwagi, zwłaszcza młodych ludzi, i wydają się skuteczne, skoro zachęcają innych producentów do stosowania tych samych zabiegów. Dla zilustrowania tej tendencji wystarczy wymienić przykłady zebrane w większości zaledwie w ostatnich miesiącach: nowe kolorowe czasopismo dla kobiet „**Party**", napój owocowo-warzywny „Kubuś **Play**", nowe magazyny młodzieżowe „**Joy**" i „**Fun** club", sama nazwa sieci komórkowej „**Play**" i jej reklama (a właściwie kompilacja fragmentów kilku edycji reklam): „W '**Play'** wszystkie telefony to multimedialne centra **rozrywki**", „W '**Play**' **zabawa** polega na tym, że na kartę i w abonamencie wszystko jest identycznie, pięknie **zgrane**. (…) taka ładnie **zgrana** oferta", „**Play** Abonament – żeby było jeszcze więcej **zabawy**". Swego czasu wiele kontrowersji wywołał slogan wówczas nowego młodzieżowego kanału muzycznego „4**Fun**TV" – „Nie **bawisz się** – nie żyjesz" z dość szybko wycofanymi kontrowersyjnymi billboardami przedstawiającymi grupę szkieletów siedzących na krzesłach. Jeśli chodzi o produkty z branży komputerowej i providerów internetu posługujących się w reklamach zachętą do beztroskiej zabawy, wystarczy wymienić firmę UPC ze swym hasłem: „Z internet UPC bijesz nowe rekordy w **grze**, oglądasz nowy film (…)", oraz komputery HP, których reklama kusi: „Nawet po wakacjach będę robić to, co lubię (…)", wskazując na możliwości kręcenia i montowania filmów, teledysków, komponowania utworów muzycznych i składanek, i zwiastującą konsumentowi świetlaną przyszłość DJ'a. Wszystko to stanowi przeciwwagę do pracy, czyli szeroko pojętą zabawę. Można by odnieść wrażenie, iż tak podkreślana jeszcze kilka lat temu informacyjna i edukacyjna funkcja internetu oraz komputera jako narzędzi nauki i pracy została zepchnięta na dalszy plan, jeśli nie odeszła całkowicie w zapomnienie.

Całkiem zrozumiałe natomiast jest wykorzystywanie ww. słów-kluczy w reklamach portali internetowych oferujących gry online oraz dystrybutorów i producentów gier komputerowych, jak np. w haśle reklamowym „*City interactive* – w to się opłaca **grać**!". Ciekawym zjawiskiem jest również coraz częstsze wykorzystywanie różnego typu gier w reklamach nowo pojawiających się filmów (głównie na witrynach internetowych), z oczywistym komercyjnym celem, lecz i z pozytywnym wydźwiękiem, gdy są to klasyczne gry logiczne; np. w przypadku filmu *Kod Leonarda Da Vinci* było to Sudoku.

Jeśli chodzi o telegry, to pomijając znane i cenione teleturnieje o dłuższych historiach (np. *Wielka gra*, *Jeden z dziesięciu*), w ostatnich latach daje się zauważyć swoisty boom, lecz niestety na mało ambitne i zdecydowanie komercyjne programy. Nastawione są one na jak największą oglądalność, a nie wartościową treść i walory poznawcze/edukacyjne dla widzów. Przykładem wznowiony po dłuższej przerwie po spadku popularności teleturniej „Milionerzy", liczne konkursy czy rebusy niskiego polotu itp. „gry" w systemie audiotele, czy nawet specjalne programy lub kanały (jak program „Fabryka **gier**" na kanale TVN czy kanał TV**Gra**

na platformie TVN). Zawierają one najczęściej infantylne zadania, które wręcz obrażają inteligentnego odbiorcę; co gorsza nawet, programy tego typu bywają emitowane na kanałach telewizji publicznej, co nijak ma się do jej misji edukacyjnej, którą zresztą już dawno zatraciła. Ponadto od czasu pierwszej edycji programu *Big Brother* popularne stały się różnego typu *reality show* – oferujące widzom raczej bezproduktywną, bierną rozrywkę, a uczestnikom **zabawę** wśród mało wyszukanych zadań zdarzają się niekiedy interesujące **gry** (również polegające na **odgrywaniu ról**), najczęściej jednak całość świadomie zmierza do zakończeń sensacyjnych czy – delikatnie mówiąc – o zabarwieniu erotycznym, ku uciesze gawiedzi przed telewizorami.

Wśród produktów kierowanych do zdecydowanie starszych odbiorców wymienić można reklamę pewnej marki papierosów dołączoną w postaci ulotki do paczek ze sloganem konkursu ***Create your world. Enjoy the difference***[6] i – czytając ulotkę dalej – „Zdobądź doświadczenia, które wzbogacą **Twój świat**. Znajdź inspiracje, które poruszą **Twoją wyobraźnię**. Wyzwól ekspresję, którą **wyrazisz całego siebie**. Poczuj siłę, która może **kreować cały Twój świat**". Do podobnych aspiracji odnoszą się administratorzy popularnej gry online *Second Life* (choć sprawą dyskusyjną jest czy można nazwać ów program grą, czy to czysta forma eskapizmu), wysyłając do użytkowników pewnego portalu internetowego mailowy spam o tytule „**Kim chcesz dzisiaj być**?". Zawiera on zaproszenie do udziału w rozrywce, której główne motto (zamieszczone na stronie głównej *Second Life*) brzmi ***Your world. Your imagination***[7]. Tym razem można by się zastanowić, czy to zachęta do eskapizmu, czy tylko podkreślenie oryginalności, indywidualności i kreatywności odbiorcy wykorzystane w chwycie reklamowym w celu przypodobania się młodszej grupie docelowej (czy też „targetowej" jak modniej wolą określać ją młode „Tygrysy Europy")? Na marginesie: te ostatnie chwytliwe slogany zdają się jakby wycelowane w miłośnika gier fabularnych (ang. *Role-Playing Games*), bynajmniej nie komputerowych, wymagających od graczy wyobraźni i kreatywności. Na zakończenie przykładów dotyczących produktów skierowanych do osób dorosłych wystarczy wspomnieć jedynie o linii towarów „Durex **Play**" – służących, jak mówi reklama, „**do gry**…" – które to produkty, jak widać, śmiało wyszły poza sklepiki z różowymi neonami w obskurnych podwórkach, co pozwolimy sobie pozostawić bez dalszego komentarza. Nawiązuje to jednak do dalszej części niniejszego artykułu, w której padną kulminacyjne i być może szokujące przykłady „zabaw cywilizacji", jakkolwiek termin ten może być rozumiany.

Pęd ku „zabawie"[8] ujawnia się też w zachętach do rozrywki wykraczającej poza szklany (a raczej coraz częściej plazmowy) monitor telewizora czy

[6] „Stwórz swój świat. Milej odmiany" (tłum. A. S.).
[7] „Twój świat. Twoja wyobraźnia" (tłum. A. S.).
[8] Cudzysłów podyktowany jest pewnym dystansem i odrobiną sarkazmu w odniesieniu do zabaw

komputera. Spam, który poza mail wkroczył już również do komunikatorów typu „Gadu-gadu" i telefonów komórkowych, zachęca do korzystania z forów, stron internetowych i czatów, co nie musi oznaczać poprzestania na konwersacji i zawieraniu wirtualnych znajomości, lecz może doprowadzić do spotkania „w realu", czy nawet szerzej zakrojonego happeningu. Za przykład mogą posłużyć akcje organizowane przez grupę Flashmob[9], które dotarły również do Polski, począwszy od dziecinnych, lecz niegroźnych happeningów (jak spacerowanie po ulicach z wyimaginowanym psem na smyczy, strzelanie do siebie z niewidzialnej broni), po całkiem sympatyczne obdarowywanie przechodniów na ulicach „darmowymi uściskami' (ang. *free hugs*). Celem akcji jest zaangażowanie do tej **zabawy** samej w sobie jak największej liczby zainteresowanych chcących wziąć udział, a olbrzymi odzew, z jakim się spotykają, zwłaszcza ze strony młodych ludzi, zaskakuje często samych organizatorów. Podobne zjawisko zwane ***cosplay***, polegające na przebieraniu się za ulubione postacie z kreskówek i komiksów w stylu *manga* i *anime*[10] oraz gier komputerowych tego gatunku, cieszy się ogromnym powodzeniem w krajach azjatyckich. Najnowszym zjawiskiem na polskim gruncie mogącym obrazować pewną potrzebę socjalizacji jest fenomen popularności portalu Nasza Klasa[11]. Poza aktywnością zwykłych użytkowników portalu, korzystających z niego w zamierzonych przez twórców celach (odświeżenia/podtrzymania kontaktu z dawnymi kolegami ze szkolnej ławy), powszechny charakter ma zjawisko „kolekcjonerów znajomych", którzy z różnych (często niejasnych) powodów za cel stawiają sobie pozyskiwanie jak największej ich liczby. Osoby takie posługują się najróżniejszymi profilami, począwszy od prawdziwych (zawierających rzeczywiste dane osobowe), przez podszywanie się pod mniej lub bardziej znanych ludzi, profile „rodów" (np. „Ród Kowalskich"/"Kowalscy całego świata" itp.), najczęściej z herbem niekoniecznie związanym z jakimkolwiek rodem, profile osób o konkretnym imieniu (np. „Wszystkie Gośki świata"), osób jawnie przedstawiających się jako agenci ubezpieczeniowi konkretnych firm, mieszkańców poszczególnych miast, a nawet dzielnic, fanów znanych aktorów, sportowców itd. (lub też „antyfanów")[12], zrzeszających „atrakcyjne dziewczyny" itp., wiele humorystycznych profili nazwanych imionami bohaterów kreskówek lub postacie światowego show biznesu (np. „Kaczor Donald", „Kylie Minogue"), a skończywszy na niezliczonych, najdziwniejszych i często absurdalnych profilach

omówionych dalej, przekraczających nieraz zasady dobrych obyczajów.

[9] <http://flashmob.as3.pl>, 1 listopada 2007.

[10] Produkcji japońskiej o charakterystycznej grafice/kresce.

[11] Popularność portali typu *class-mates* dawno już odeszła w zapomnienie w USA, teraz najwidoczniej przenosi się do krajów Europy Wschodniej, obecnie zbiera żniwo popularności w Rosji.

[12] Np. po kontrowersyjnym remisie piłkarskiej reprezentacji Polski z Austrią na Euro 2008 pojawiła się zawrotna liczba profili brytyjskiego sędziego Howarda Webba (po którego zasądzeniu rzutu karnego dla Austrii padła wyrównująca bramka w ostatniej minucie spotkania), w każdym przypadku przepełniona obraźliwymi treściami, fotomontażami itp., równie szybko usuwana przez administratorów.

w stylu „łańcuszków szczęścia" odnoszących się do zainteresowań, hobby, uczuć, przekonań, ulubionych miejsc (np. pubów) itp., a nawet obrazoburczych profilach o treściach religijnych, bardzo szybko likwidowanych przez administratorów Co najbardziej zaskakujące, wszystkie wymienione profile gromadzą niejednokrotnie tysięczne rzesze „upolowanych" znajomych. Może to świadczyć o tym, iż wielu użytkowników portalu nie przywiązuje zbytnio wagi do tego, kto zaprasza ich do swego grona, albo uważa po prostu za zabawne posiadanie wśród swoich znajomych postaci z kreskówek, gwiazd kina/muzyki/sportu i innych. Inną możliwością jest, że po odnalezieniu wszystkich możliwych znajomych użytkownicy ci całkiem świadomie przyjmują zaproszenia od niewinnie, a często nawet sympatycznie prezentujących się profili – „łańcuszków" – z potrzeby solidaryzowania się, jedności, wspólnoty w najprzeróżniejszych kwestiach z większą grupą osób, co jest skądinąd jak najbardziej naturalne dla rodzaju ludzkiego. Nie biorą jednak pod uwagę tego, iż za profilami może kryć się spammer, hacker, cracker lub inny „łowca danych", w najlepszym przypadku agent służb specjalnych, nie wspominając o zorganizowanej przestępczości i pedofilach, którzy czyhają na zamożne osoby chętnie zamieszczające swoje zdjęcia przed ekskluzywnymi domami, samochodami lub na egzotycznych wycieczkach oraz na profile zakładane przez dzieci (lub ich nieodpowiedzialnych rodziców). Z drugiej strony, tzw. „portale społecznościowe" (spośród których wszelkie rekordy popularności bije Nasza Klasa) ze swoją podatnością na rozwój działalności przestępczej stanowią również idealną bazę danych dla organów ścigania. W 2007 r. do wiadomości publicznej podano szereg informacji o udanych akcjach policji, w wyniku których dzięki Naszej Klasie ujęto całe siatki przestępcze, gdyż ich członkowie nieopatrznie umieszczali się wzajemnie wśród swoich znajomych.

Przepełnione puby i kluby taneczne w dużych miastach (niestety z coraz większym odsetkiem nieletnich) również wydają się potwierdzać potrzebę socjalizacji młodzieży i dorosłych. Puby przeważnie mają swoje własne witryny internetowe, więc tu raczej nie należy się dopatrywać specjalnego wpływu reklam w innych mediach, lecz powodów popularności tych miejsc należałoby szukać w ogólnej tendencji wśród młodzieży, być może spowodowanej przez coraz większą bezpruderyjność środków masowego przekazu, promowanie określonego stylu życia (w tym w „życiowych" telenowelach) i wczesnej inicjacji seksualnej. Dla przykładu podczas oglądania programów i teledysków na kanale Viva Polska najczęściej młodzi widzowie mają okazję zapoznawać się ze swego rodzaju instruktażem na pasku u dołu ekranu pod wymowną nazwą „Pozycjometr". Dla porównania, aby nie wywołać wrażenia, iż wspomniane problemy dotyczą jedynie Polski, należy wspomnieć, że np. w Wielkiej Brytanii ciąże nieletnich stanowią problem na ogromną skalę już od szeregu lat. Ironizując, można by pomyśleć, iż bądź co bądź jest to pewne remedium na pogłębiający się niż demograficzny.

W znajdywaniu wirtualnych znajomych i przyjaciół, czy nawet w umawianiu się na randki poprzez internet, zasadniczo nie ma niczego złego, dopóki jest dobrowolne, legalne, dotyczy pełnoletnich osób i nie zakłóca porządku publicznego. A jednak można znaleźć i przykłady „zabaw" społecznych niespełniających tych warunków. Podajmy za „Życiem Warszawy"[13] informację o pojawieniu się w stolicy zjawiska nazwanego z angielska „Dogging". Polega ono na tym, że młodzi, obcy sobie ludzie umawiają się za pośrednictwem internetu, by… uprawiać seks w miejscach publicznych, parkach, skwerach, czy nawet na głównych ulicach Warszawy (im bardziej uczęszczanych, tym lepiej) o różnych porach dnia. O perwersjach jako jednej z gier seksualnych pisał Eric Berne w książce *W co grają ludzie. Psychologia stosunków międzyludzkich*[14] choć tej najwidoczniej nie wziął pod uwagę. Dla kontrastu, z bardziej humorystycznych zjawisk i spoza Polski – również w innych krajach, głównie w Stanach Zjednoczonych, dość często odnotowuje się przypadki tzw. streakingu[15], mniej bulwersującego, a zarazem bardziej spektakularnego od *doggingu*, gdyż mającego miejsce najczęściej na stadionach sportowych podczas imprez, które odbywają się przed tysiącami widzów. Streakerzy zajmują się „profesjonalnym" obnażaniem i ukazywaniem swoich, niejednokrotnie wątpliwych, wdzięków, biegając po stadionach lub innych miejscach publicznych; na dodatek traktują swoje wybryki jak sport. „Sport" ten polega na umiejętnym wbiegnięciu np. na boisko, zwróceniu na siebie uwagi widzów i kibiców oraz ucieczce przed ochroną. Streakerzy często wypisują sobie na ciele różne hasła, które z pewnością są zauważalne, zważywszy na miejsce gdzie zostały zapisane. *Streaking* jest zatem niebezpieczną dyscypliną, ale też taką, w której nie ma wygranych i przegranych, jedynie tacy, którzy trafiają ostatecznie do więzienia[16]. Znacznie bardziej sportową dyscypliną, choć również budzącą uśmiech na twarzy, jest *Chess boxing*[17]. Walka *chess boxerów* składa się maksymalnie z 11 rund boksu i szachów. Rozpoczyna się 4-minutową rundą szachów, po których następują 2 minuty boksu i tak dalej na przemian. Podczas rundy szachowej zawodnicy mają na uszach słuchawki, by publiczność ich nie rozpraszała. W Berlinie znajduje się największy na świecie klub chessbokserski, zrzeszający ponad 40 członków Chciałoby się rzec: *O tempora, o mores!* – Czy wszystkie te działania wskazują na jakąś ogólną hedonistyczną, jeśli nie perwersyjno-ekshibicjonistyczną tendencję i degenerację moralną wśród młodego pokolenia? – Zalecalibyśmy ostrożność

---

[13] Artykuł pt. *Dogging czyli seks w wielkim mieście* z 9 października 2007, dostępny również na portalu wp.pl: <http://wiadomosci.wp.pl/kat,9912,statp,cG93aWF6YW5l,wid,9278419,wiadomosc.html>, 1 listopada 2007.

[14] E. Berne, *W co grają ludzie. Psychologia stosunków międzyludzkich*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.

[15] Z ang. *streak* – biegać w publicznym miejscu bez ubrania.

[16] Na podst. serwisu informacyjnego Wp.pl: „Streaking – nagi sport": <http://facet.wp.pl/wid,10146653,kat,70996,wiadomosc.html>, 1 listopada 2007.

[17] Artykuł pt. *Szachowy boks* dostępny na portalu Wp.pl: <http://facet.wp.pl/kat,1007849,wid,10140556,wiadomosc.html>, 1 listopada 2007.

w ferowaniu takich sądów i nikt chyba nie chciałby, by ta apokaliptyczna wizja zbliżającej się powtórki Sodomy i Gomory okazała się prawdą.

Z jednej strony po tej krótkiej prezentacji i refleksji może zacząć powstawać zatrważająca wizja młodszego pokolenia, beztrosko bawiącego się na każdym kroku pod wpływem zachęty mediów i trendów popkultury. Z drugiej strony pragnienie „**zabawy**", lub próba narzucenia go ludziom, może okazać się dość zrozumiałym wyjściem naprzeciw potrzebom społeczeństwa uważanego za jedno z najbardziej zapracowanych w Europie, jeśli nie na świecie – a jednocześnie dowodem na znaczne poprawienie się standardów życia i (wbrew nieustającemu powszechnemu narzekaniu na niskie zarobki) wzrastający stopień zamożności społeczeństwa. Jak wskazują niektóre statystyki, niewiele jest krajów bardziej pracowitych od naszej Ojczyzny i Polska pod tym względem zaczyna doganiać Japonię. Tym samym spełnia się wizja Polski jako „drugiej Japonii", lecz wydaje się, że nie w takim sensie, jak zamyślał autor tej sentencji. Nie poprzez rozwój technologiczny, ekonomiczny, wysoki standard życia obywateli i ogólny dobrobyt, lecz przez narastającą falę pracoholizmu, zdecydowanie uderzającego przede wszystkim w życie rodzinne. Japończycy przeżyli już ten kryzys, będący konsekwencją wyrzeczeń związanych z chęcią odbudowania swej potęgi po drugiej wojnie światowej, i już wiele lat temu zaczęli „wspomagać się" elektroniką, chcąc ratować relacje międzyludzkie. Można tu wspomnieć o popularnych od kilku lat również w Polsce zabawkach typu Tamagotchi[18], ale też o innych elektronicznych gadżetach dla dorosłych cierpiących na samotność, które pozwalają znaleźć nowego znajomego, przyjaciela, a nawet partnera życiowego w anonimowym tłumie podobnych zagonionych i samotnych ludzi na ulicy[19]. Być może ten powszechny nurt „zabawy" stanowi naturalną obronę przed zgubnymi skutkami pracoholizmu, codziennymi troskami i problemami osobistymi – lub też, jak wyraził się prof. Roman Kubicki[20] z Instytutu Filozofii UAM, media na wzór amerykański próbują z nas zrobić „**zakładników kultury szczęścia, radości**".

Na zakończenie tej części, jako bardziej optymistyczny przykład „zabaw cywilizacji" spełniających potrzebę socjalizacji, wspomnijmy Europejską Noc Muzeów[21], która przyciągnęła niezliczone rzesze zwiedzających. Pozostaje jednak pytaniem otwartym, na ile zwiedzający tak ochoczo przystąpili do udziału w wydarzeniu z prawdziwej potrzeby „ukulturalnienia", a na ile przeważyła chęć

---

[18] Elektronicznych zwierzątkach, o które dzieci muszą dbać jak o żywe – karmić, wyprowadzać na wirtualny spacer, aplikować leki itd.

[19] Owe zabawki, działające na zasadzie „biperów" z cechami „walkie-talkie", umożliwiają wysyłanie sygnału z podstawowymi informacjami o użytkowniku oraz osobie, której poszukuje (przede wszystkim podając płeć oraz charakter oczekiwanej znajomości – przyjaźń, miłość) – z szansą, że w zasięgu działania urządzenia odnajdzie się odbiorca z takim samym gadżetem, odbierze sygnał i odpowie.

[20] Wypowiedź z wywiadu udzielonego Wielkopolskiej Telewizji Kablowej we wrześniu 2007 roku.

[21] Przedsięwzięcie zapoczątkowane w krajach Europy Zachodniej, które po raz pierwszy trafiło do Polski 18.05.2007, polegające na wolnym wstępie do muzeów w wybraną noc w roku.

wzięcia udziału w masowym happeningu dla samego poczucia współuczestniczenia w czymkolwiek tak powszechnym. Niektórzy socjologowie i badacze kultury w swoich wypowiedziach medialnych określali nawet ten przypadek jako „pozytywny snobizm społeczny" – potrzebę przeżycia „czegoś" wspólnie z innymi, niekoniecznie ze świadomością prawdziwego celu wydarzenia, w którym bierze się udział. Pozostaje jedynie żałować, że podobnego odzewu społecznego i potrzeby wspólnego uczestniczenia w wydarzeniu na skalę krajową od lat nie budzą wybory…

Przechodząc zaś do kolejnej części tego artykułu, wymieńmy inne pozytywne przejawy wskazanych tendencji na gruncie nam najbliższym, nauki języków obcych, a więc wykorzystanie gier i zabaw w edukacji – przywołując choćby magazyn do nauki angielskiego „**Toy**land" reklamowany w telewizji sloganem „Nauka to też **zabawa**", czy większy projekt TVN lingua – edukacyjny kanał na platformie TVN we współpracy z portalem Onet.pl wykorzystujący m.in. kalambury (program *Wordwise*) oraz znane utwory muzyczne (program „**Party** to learn") w nauce j. angielskiego[22]. Są to jednak niestety, podobnie jak znakomita większość poprzednich, przykłady jedynie o charakterze komercyjnym i mało powszechnym.

Strategia ludyczna w edukacji

Historia wykorzystania technik znanych dzisiaj jako ludyczne sięga starożytności. Pomysł zastosowania **gier jako odbicia rzeczywistych problemów** sięga trzeciego wieku p.n.e. i ujawnia się w chińskiej grze *Wei – Hai* obecnie znanej częściej pod japońską nazwą *Go*, jak podaje za van Ments[23] Siek–Piskozub. Wśród niektórych etnografów panuje przekonanie, iż właśnie **funkcja edukacyjna** była powodem powstania wielu gier. Odtwarzały one bowiem często społeczne i naturalne warunki życia człowieka w celu przekazania tej wiedzy potomnym oraz przygotowania kolejnych pokoleń do właściwego funkcjonowania w danej społeczności. Za przykład może posłużyć popularna gra w szachy, zwana też królową gier, która przed dwoma tysiącami lat była używana jako typowa gra symulacyjna, by przygotować żołnierzy do właściwego rozgrywania bitew. Wśród innych ciekawych zastosowań technik ludycznych wspomnijmy też cytowane za Kellym[24] techniki, jakimi nauczał łaciny i greki św. Augustyn. Znalazły się wśród nich śpiewanie pieśni religijnych, recytowanie prostych utworów poetyckich oraz odgrywanie ról na podstawie dialogów. Zalecał on te techniki, by uczniowie poznawali

[22] <http://tvnlingua.onet.pl/61823,wideo.html>, 1 listopada 2007.

[23] M. van Ments, *The Effective Use of Role-Play: a Handbook for Teachers and Trainers*, Cogan Page, London 1983, za: T. Siek–Piskozub, *Gry, zabawy i symulacje w procesie glottodydaktycznym*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1995, s. 31.

[24] L.G. Kelly, *25 centuries of language teaching*, Newbury House Publishers, Rowley 1969, za: T. Siek-Piskozub, *Gry, zabawy i symulacje...*, op. cit., s. 32.

język w sposób praktyczny i przyjemny. Później wybitny humanista czeski Jan Amos Komeński, twórca nowożytnej pedagogiki, który propagował uczenie się języków – zarówno łaciny, jak i nowożytnych dla celów utylitarnych – w swym dziele *Didactica Magna* („Wielka dydaktyka") z 1657 roku pisał: „metoda nauczania powinna umniejszać trud uczenia się tak, aby uczniów nic nie zrażało i nie odstraszało od dalszej nauki"[25]. Zgodnie z ideą utylitaryzmu zwrócił on uwagę na osobę ucznia, jego specyficzne właściwości psychiczne, motywację, zdolności i możliwości. Dbając o utrzymanie uwagi ucznia, zalecał techniki, które ucząc, bawią. Wśród nich znalazły się gry symulacyjne i rywalizacyjne. Uważał on bowiem, że „przyniesie to nadzwyczajną korzyść, jeżeli zabawy – na które pozwala się młodzieży dla dania wypoczynku umysłom – wymyślać się będzie takie, które by żywo unaoczniały im poważne strony życia i urabiały już tutaj jakąś wobec nich postawę"[26]. Według niego czynnikiem osłabiającym motywację ucznia jest nuda.

Mówiąc o glottodydaktyce i nauczaniu języków obcych – techniki ludyczne mają na celu aktywizację osoby uczącej się, czynne włączenie całej osoby ucznia w proces glottodydaktyczny, a poprzez jego osobiste i emocjonalne zaangażowanie, zaktywizowanie obu półkul mózgowych, wzmocnienie i często tym samym rozwój afektywnych, kognitywnych i duchowych sfer działalności w zakresie (również auto-) dydaktyki języka obcego, co ma przyczynić się do podniesienia skuteczności samego procesu uczenia się/nauczania. W wielu opracowaniach dowiedziono również autonomizujących walorów technik ludycznych[27].

W literaturze przedmiotu (ograniczając się do glottodydaktyki) można odnaleźć najczęściej rozróżnienie na dwa podstawowe typy gier: językowe/lingwistyczne i komunikacyjne, z których pierwsze koncentrują się na doskonaleniu sprawności językowych (głównie leksyki i gramatyki, lecz również ortografii, interpunkcji itp.) a drugie – komunikacyjnych (głównie płynności, naturalności wypowiedzi, komunikatywności, umiejętności negocjowania, rozwijania strategii dyskursywnych, a w końcu wymowy, intonacji, akcentu). Gry można podzielić również na oparte na współzawodnictwie (z ang.: *competitive games*) oraz oparte na współpracy (z ang.: *co-operative games*). Dobór odpowiednich gier do grupy również z tego względu nie jest bez znaczenia (nie każdy lubi współzawodnictwo, poza tym wiele badań wskazuje na wyższą skuteczność gier opartych na współpracy).

Gry dydaktyczne w glottodydaktyce – umiejętnie opracowane, przeprowadzone oraz dostosowane do potrzeb i warunków danej grupy (przede wszystkim poziomu językowego i wieku osób uczących się, liczebności grupy, charakteru

[25] Za: T. Siek-Piskozub, *Gry, zabawy i symulacje...*, op. cit., s. 32.

[26] Ibidem, s. 33.

[27] M. Aleksandrzak, I. Gajewska-Głodek, A. Nowicka, A. Surdyk, *Współpraca dydaktyczna na poziomie zaawansowanym: cele, zasady i formy*, w: W. Wilczyńska (red.), *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2002, s. 85-107.

spotkań/lekcji/zajęć oraz wymiaru dostępnych godzin dydaktycznych i ew. istnienia innych zajęć z zakresu praktycznej nauki danego języka obcego) – mogą przyczynić się do rozwoju wszelkich sprawności językowych, a także strategii, procesów i mechanizmów związanych z samym uczeniem się, jak np. rozwój zdolności do autokontroli i autokorekty u studentów[28]. Zwłaszcza techniki oparte na odgrywaniu ról (jak symulacje, *role-play*, drama, technika gier fabularnych) uważane są za najskuteczniejsze w doskonaleniu poszczególnych sprawności komunikacji w kształceniu językowym, lecz również w pedeutologii, co potwierdzają glottodydaktycy[29]. Ponadto techniki ludyczne, jak pisze Teresa Siek-Piskozub[30], nadają się do zastosowania w każdej fazie lekcji (począwszy od fazy początkowej – tzw. rozgrzewki językowej, w której pełnią funkcję motywującą, lecz również kontrolną i organizacyjną; w fazie realizacji głównego celu lekcji, w której pełnią funkcję dydaktyczną, czasem również terapeutyczną; aż do fazy zakończenia lekcji).

Dlatego też godne pochwały są wszelkie próby wykorzystania gier i innych technik ludycznych w edukacji, zwłaszcza jeśli angażują się w to media na szerszą skalę – nawet jeśli propagowane gry nie należą do stricte edukacyjnych (np. uczących historii, języka obcego itd.), lecz posiadają walory kształcące i ogólnorozwojowe (np. uczą logicznego myślenia). Za przykład mogą posłużyć Hiszpania i Chiny, w których to krajach nauka gry w szachy jest przedmiotem obowiązkowym w szkołach. Z misją popularyzacji szachów w polskich szkołach związana była w 2007 r. wizyta utytułowanego rosyjskiego arcymistrza szachowego i wielokrotnego mistrza świata Anatolija Karpowa. Jeśli zatem prawdziwym okazałaby się teza mówiąca o „Cywilizacji zabawy", dlaczego by nie wykorzystać tej tendencji, zaprzęgając gry wszelakiego typu (od klasycznych planszowych po komputerowe) do służby szeroko pojętej edukacji? Pomysł taki zyskał uznanie wojewody podkarpackiego, który zdecydował się promować naukę gry w szachy w szkołach jako sposób na rozwijanie u uczniów zdolności do logicznego myślenia, a tym samym poprawienie ich wyników w nauce przedmiotów ścisłych. Pomysł podchwyciło szereg szkół w województwie i jak dotąd idea trwa oraz dalej się rozprzestrzenia

[28] M. Glinka, A. Surdyk, *Autokontrola w procesie kształtowania się strategii komunikacyjnych*, w: W. Wilczyńska (red.), op. cit., s. 257-271; A. Surdyk, *Gry fabularne na lektoracie a autonomizacja studenta*, niepublikowana praca doktorska napisana w KGiT (obecnie ILS) UAM Poznań, 2003.

[29] By wymienić choćby spośród krajowych – szacowne grono gości konferencji Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego w 2004 r. w Poznaniu, m.in.: T. Siek-Piskozub, *Holistyczne podejście do języka. Od teorii do praktyki*, w: K. Karpińska-Szaj (red.), *Nauka języków obcych w dobie integracji europejskiej*, Oficyna Wydawnicza Leksem, Łask 2005, s. 27-35; A. Niżegorodcew, *Tożsamość a funkcjonowanie w języku nierodzimym*, w: K. Karpińska-Szaj (red.), op. cit., s. 49-60; a także M. Wysocka, *Profesjonalizm w nauczaniu języków obcych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2003; E. Zawadzka, *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2004.

[30] T. Siek-Piskozub, 2007, *Strategia ludyczna w glottodydaktyce*, w: Surdyk, A. (red.) *Kulturotwórcza funkcja gier. Gra jako medium, tekst i rytuał. Tom I*, seria „Język, kultura, komunikacja" nr 1, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań, s. 13-28.

w regionie. Zastosowanie na szerszą skalę (być może nawet wpisanie na stałe do programów nauczania na różnych poziomach kształcenia) opracowanych przez specjalistów technik ludycznych w nauczaniu różnorodnych przedmiotów, lub dodatkowo wykorzystanie gier (w tym również komputerowych) rozwijających logiczne, samodzielne i kreatywne myślenie, mogłoby się okazać szczególnie istotnym krokiem w obliczu mieszanych opinii na temat formy i wymogów nowych egzaminów maturalnych i gimnazjalnych. Przedsięwzięcie to wymagałoby jednak od nauczycieli gotowych stawić czoła temu wyzwaniu pewnej choćby podstawowej wiedzy z zakresu nowych mediów. Należałoby zapewnić kadrom nauczycielskim szansę na oswojenie się z tymi ostatnimi, aby oszczędzić im kompromitacji w oczach uczniów, nie wspominając o ryzyku utraty pracy z powodu nieprzystawalności do współczesnych wyzwań edukacji. Stąd na uczelniach wyższych coraz częściej wdrażane są nowe technologie – platformy e-learningowe oraz przedmioty specjalizacyjne[31] umożliwiające przyszłej kadrze nauczycielskiej swobodniejsze posługiwanie się nowymi mediami w praktyce zawodowej i pracy naukowej. Rzeczywistość jest jednak zgoła odmienna, na co wskazują m.in. badania Marcina Drewsa[32] – nauczyciele nie przejawiają większego zainteresowania wykorzystaniem komputerów i internetu w swojej praktyce zawodowej uzasadniając to najczęściej nadmiarem innych obowiązków, brakiem zmotywowania (m.in. z powodu niskich wynagrodzeń), niedostatecznym wsparciem pracodawców w jakiejkolwiek formie samodokształcania, a więc również brakiem chęci ich doskonalenia zawodowego w tym zakresie ze strony pracodawców. W efekcie, mimo powszechnej, ogólnokrajowej, ministerialnej akcji komputeryzacji i internetyzacji szkół wspieranej przez dotacje UE, komputery w szkołach używane są najczęściej jedynie podczas lekcji informatyki i co najwyżej do przeglądania elektronicznych katalogów bibliotecznych. Z drugiej strony portale poświęcone grom komputerowym, z których nieliczne publikują listy komputerowych gier edukacyjnych, czy poradniki dla rodziców[33], wydają się nie podejmować zbytnich starań, aby dotrzeć z tą informacją do szkół, by choć wybrani nauczyciele, którzy chętnie skorzystaliby z takich narzędzi nauczania, wiedzieli, gdzie ich szukać.

[31] Np. w Instytucie Lingwistyki Stosowanej UAM „Metody alternatywne w nauczaniu języków obcych", „Multimedia w kształceniu obcojęzycznym" oraz „Edycja tekstów naukowych" włączone do programu (w czasie pełnienia funkcji Zastępcy Dyrektora Instytutu Ds. Studiów Niestacjonarnych) i prowadzone przez autora niniejszego artykułu na niestacjonarnych-zaocznych studiach uzupełniających drugiego stopnia na kierunku filologia-lingwistyka stosowana, specjalizacja glottodydaktyczna. Również w tym czasie w ILS UAM uruchomiono platformę e-learningową typu „Moodle" (darmowa-*freeware*) i zorganizowano szkolenia dla pracowników i studentów.

[32] M. Drews, *Gry komputerowe a analfabetyzm funkcjonalny i informacyjny*, w: A. Surdyk, J.Z. Szeja (red.), *Kulturotwórcza funkcja gier. Gra w kontekście edukacyjnym, społecznym i medialnym,* „Homo Communicativus", 2(4)/2008, Wyd. ZTIFK, Poznań.

[33] Np. <http://www.gry-online.pl/dla_rodzicow_o_grach.asp>, 1 listopada 2007.

Wiele podręczników, w szczególności do nauki języków obcych, zawiera przynajmniej jedną z technik określanych jako ludyczne (a zazwyczaj jest ich o wiele więcej), być może nawet bez świadomej intencji autorów, ponieważ każda piosenka, rebus, kalambur, zagadka, dialog z podziałem na role czy krzyżówka do takich się zaliczają[34]. Nie w każdej grze trzeba rzucać kostką, wygrywać lub przegrywać w sensie dosłownym. Jak wykazano w poprzednim podpunkcie, techniki ludyczne są od wieków nieodłącznym elementem każdego programu dydaktycznego. Co więcej, w XXI wieku współczesny nauczyciel w przeciwieństwie do starożytnego mistrza ma do dyspozycji o wiele więcej źródeł, praktycznych poradników i mediów służących jako narzędzia nauczania; szkopuł w tym, by jedynie zechciał je wykorzystać[35].

O ile rozwiązanie problemów motywacyjnych w zawodzie nauczyciela (m.in. poziomu płac, lecz również statusu społecznego i [braku] należytego szacunku do tej odpowiedzialnej i szlachetnej profesji) zależy od wyższych instancji i niemal rewolucyjnych zmian systemowych, o tyle kwestia stosunku do gier i innych technik ludycznych jako narzędzi nauczania zależy od edukacji obecnych i przyszłych kadr nauczycieli. Sceptycyzm, a niekiedy nawet krytyka i niechęć ze strony nauczycieli wobec technik ludycznych, wynika najczęściej z ich niedokształcenia i często wynikającego z niego nieuzasadnionego uprzedzenia. Wśród najczęstszych zarzutów wobec technik ludycznych pojawiają się: ich rzekoma niska skuteczność w nauczaniu, obniżanie dyscypliny w grupie, ograniczone przeznaczenie (wyłącznie dla dzieci) oraz infantylny charakter bezproduktywnego „wypełniacza czasu" lub co najwyżej odprężającej rozrywki, swego rodzaju nagrody dla uczniów (jeśli na nią zasługują). Poglądy te są jednak charakterystyczne głównie dla nauczycieli, którzy nigdy nie zadali sobie trudu zastosowania technik ludycznych bądź też stosowali je nieumiejętnie lub „na siłę" – np. po to, by udowodnić sobie w obliczu zarzutów kolegów, rodziców itp., że potrafią odejść od przestarzałych metod i technik „nauczania frontalnego", „metody podawczej", a jednocześnie, by utwierdzić się w przekonaniu, iż „stare wypróbowane techniki, które stosowali od lat, dają jednak lepsze efekty", albo też jako wspomniane wyżej „wypełniacze", gdy zabrakło pomysłów lub czasu na przygotowanie do lekcji. Natomiast faktyczny wpływ właściwego przygotowania pedagogicznego w zakresie wykorzystania

[34] Por. T. Siek-Piskozub, *Gry, zabawy i symulacje...*, op. cit.; idem, *Uczyć się bawiąc. Strategie ludyczne na lekcji języka obcego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001; idem, *Umuzykalnienie glottodydaktyki. Muzyka i piosenka na lekcji języka obcego*, Motivex, Poznań 2002; T. Siek-Piskozub, A. Wach, *Muzyka i słowa. Rola piosenki w procesie przyswajania języka obcego*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2006.

[35] Na rynku księgarskim dostępne są liczne praktyczne poradniki dla nauczycieli i wychowawców, zawierające szereg przykładów kompletnie opracowanych i gotowych do wykorzystania gier, zabaw i symulacji. Zob. np. T. Siek-Piskozub, *Gry i zabawy w nauczaniu języków obcych*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1994; K.W. Vopel, *Gry i zabawy interakcyjne cz. 1-6*, Wydawnictwo Jedność, Kielce 1999; S. Alex, K.W. Vopel, *Nie ucz mnie, ale pozwól i pomóż mi się uczyć! cz. 1-4*, Wydawnictwo Jedność, Kielce 2004 (i inne publikacje Wyd. Jedność); Watcyn-Jones, *Fun class activities Part 1-2. Games and activities for teachers*, Pearson Education Ltd, Harlow, 2000.

i walorów technik ludycznych na rozwój kompetencji nauczycielskich może okazać się nieoceniony, o ile osoba nauczająca właściwie stosuje owe techniki i potrafi wyciągnąć właściwe wnioski z obserwacji czy badania.

Często jednak powodów porażek w stosowaniu technik ludycznych należałoby się doszukiwać w sferze osobowości edukatora. Nauczyciel, który swoją postawą – być może z powodu zjawiska tzw. „wypalenia zawodowego" czy innych licznych możliwych czynników natury psychologicznej (problemów osobistych, rodzinnych, zawodowych, niskiego wynagrodzenia, frustracji i stresu, presji otoczenia/rodziny/pracodawcy/współpracowników, niskiej samooceny, różnorodnych kompleksów i wielu innych), może czasem po prostu już nie nadający się do zawodu – przez lata budował swój wizerunek przed uczącymi się jako osoba nieprzystępna, mało przyjazna czy wręcz mało ludzka, a nawet czerpiąca jakąś niezdrową przyjemność z gnębienia i poniżania swoich uczniów/studentów, ma znikome szanse na zmianę odbioru swojej osoby w oczach „podopiecznych" gdy nagle, niespodziewanie, zacznie stosować techniki ludyczne podczas prowadzonych przez siebie zajęć. Reakcją będzie wówczas ostrożny, czy nawet pełen niechęci i obaw odbiór nagłej niewytłumaczalnej zmiany zachowania nauczyciela ze strony uczniów/studentów. Mierne rezultaty nieudanej próby zastosowania technik ludycznych w znikomy sposób wpłyną na rozwój kompetencji profesjonalnych/dydaktycznych/nauczycielskich takiego nieszczęśnika, to zaś co najwyżej utwierdzi go tylko w przekonaniu, że lepsze efekty osiągał bez takich „eksperymentów". Niestety, nawet gdy owa próba była szczera i coś faktycznie zmieniło się w podejściu owego nauczyciela do jego pracy, bardzo trudno będzie mu zmienić swój wizerunek. Dlatego też samoobserwacja i samoocena prowadząca do swego rodzaju „rachunku sumienia" powinny towarzyszyć nauczycielowi przez cały czas jego aktywności zawodowej, nie tylko podczas stosowania technik ludycznych. I zapewne znajdzie się również wielu nauczycieli, którzy nigdy ich nie stosowali, a cieszą się autorytetem i sympatią, a zarazem szacunkiem swoich uczniów oraz osiągają świetne efekty w nauczaniu i odnoszą inne sukcesy dydaktyczne (prowadzenie warsztatów, wykładów, kół zainteresowań i kół naukowych w szkołach, udział wychowanków w olimpiadach na różnych szczeblach, konkursach, turniejach i inne formy aktywizacji uczniów). Można by się tu pokusić o metaforę: „technika to jedynie narzędzie, a żadne narzędzie nie uczyni z rzemieślnika artysty. Artysta zaś stworzy dzieło i dalej będzie się doskonalił w swym kunszcie, niezależnie od narzędzi, jakimi dysponuje".

Co się zaś tyczy zarzutu „infantylności" technik ludycznych, wiąże się on bezpośrednio z błędnym przekonaniem i brakiem wiedzy z tego obszernego zakresu, które prowadzą do uogólnienia, iż techniki te nadają się wyłącznie do nauczania dzieci. Choć zarzut ten byłby nawet bliski prawdzie, gdyby nie istotna różnica semantyczna. Jednym z głównych założeń wielu tzw. metod alternatywnych

(np. sugestopedii)[36], w które z reguły w dużej mierze wpisują się techniki ludyczne, jest nie ich infantylność, lecz **infantylizacja**, co stanowi zasadniczą różnicę. Pod tym pojęciem rozumie się naturalną potrzebę człowieka (*homo ludens*) do zabawy i wolnego postępowania, jak też otwartość i ciekawość wobec tego, co nowe (gotowość do poniesienia ryzyka) – typowe przede wszystkim dla dzieci, lecz nie wyłącznie. Swobodna gra wyobraźni, gotowość do jej wypróbowania oraz zadowolenie z przeżywania takiego stanu może powstać jednakże tylko w naturalnej atmosferze zaufania, którą można osiągnąć m.in. za pomocą technik ludycznych[37]. Potocznie mówi się, iż na naukę nigdy nie jest za późno (i odnosi się to powiedzenie do wszelkich dziedzin życia, nie tylko dosłownie rozumianej edukacji), należałoby jednak zapewne dodać – o ile zachowa się otwarty i wolny od uprzedzeń i zahamowań umysł, niemal jak dziecko. Doskonałą ilustracją tego wywodu jest cytat zaczerpnięty ze wstępu do *Małego księcia* autorstwa Antoine'a de Saint-Exupéry'ego: „Wszyscy dorośli byli najpierw dziećmi. (Ale niewielu z nich o tym pamięta.)"[38], a ponoć jak twierdzą Chińczycy, „prawdziwie wielki człowiek nigdy nie zapomina swego dziecięcego serca".

PTBG i działalność edukacyjna

Do popularyzowania gier edukacyjnych wszelkiego typu i poszerzenia wiedzy społecznej w tym zakresie stara się przyczynić swoją działalnością Polskie Towarzystwo Badania Gier – pierwsze tego typu i jak dotąd jedyne stowarzyszenie o charakterze naukowym w Polsce – między innymi poprzez organizację dorocznych międzynarodowych konferencji z cyklu „Kulturotwórcza funkcja gier" oraz publikowanie wygłoszonych podczas nich referatów, jak dotąd w **czterech publikacjach** zbiorowych, łącznie z niniejszą[39]. Jest to zresztą jeden ze statutowych celów Towarzystwa. W działaniu tym towarzystwo jednak do niedawna pozostawało nieco osamotnione i zdane jedynie na własne, skromne możliwości,

[36] Samo określenie „alternatywne" u laików budzi błędne skojarzenia ze źle pojmowaną innowacją, potocznie – nowinką czy wręcz eksperymentem, podczas gdy od dziesięcioleci w metodyce nauczania języków obcych alternatywne metody nauczania zajmują równoprawne miejsce z tzw. metodami tradycyjnymi i stanowią nieodłączny element programu metodyki na studiach nauczycielskich.

[37] Por. B. Anisimowicz, *Alternatywne nauczanie języków obcych w XX wieku. Sugestopedia*, Wydawnictwo DiG, Warszawa 2000.

[38] A. de Saint–Exupéry, Mały Książę, Idem, Poznań 1996.

[39] Począwszy od I międzynarodowej konferencji naukowej PTBG pt. „Gra jako medium, tekst i rytuał" , która miała miejsce w 2005 r., konferencje odbywają się cyklicznie co roku w Poznaniu, zawsze w trzeci weekend listopada. Od roku 2008 adres witryny internetowej każdej bieżącej konferencji pozostaje niezmienny: <**www.gry.konferencja.org**>. Rejestracji udziału w konferencji uczestnicy dokonują samodzielnie online. Osoby zainteresowane będą mogły odnaleźć archiwalne strony ubiegłych konferencji wraz z informatorami i programami do pobrania pod kolejno numerowanymi adresami: www.gry2005.konferencja.org, www.gry2006.konferencja.org, www.gry2007.konferencja.org itd. Informacje na temat dostępności publikacji z konferencji zamieszczono w niniejszym tomie.

gdyż przed rokiem 2007 żadna instytucja państwowa ani komercyjna nie wyraziła zainteresowania wspieraniem tych działań. Sytuacja zmieniła się od czasu ostatniej konferencji w 2007 roku, kiedy to Towarzystwo pozyskało trzech Członków Wspierających: 1) firmę **Q-workshop** z Poznania z Prezesem Panem Patrykiem Strzelewiczem na czele – największego na świecie producenta i dystrybutora zdobionych kostek do gry, finalistę konkursu „Przedsiębiorca Roku 2007" oraz finalistę konkursu „Keep Walking" w roku 2008; 2) firmę **„Innotech"** ze Stargardu Szczecińskiego z Prezesem Panem Romanem Budzowskim, zaopatrującą coroczne konferencje PTBG (począwszy od pierwszej w 2005 r.) w program **„SysKon"** obsługujący rejestrację gości konferencji; oraz 3) **Wyższą Szkołę Zawodową „Kadry dla Europy"** z Poznania, współorganizatora kolejnej konferencji PTBG w 2008 r. Ponadto towarzystwo nawiązało współpracę z czasopismem naukowym **„Homo Communicativus"** – wydawcą tomów z III i IV konferencji PTBG; najstarszym czasopismem naukowym online w Polsce, portalem **„Kultura i Historia"** oraz portalem **„Wiedza i Edukacja"** działającymi przy UMSC w Lublinie; a także portalem naukowym **Kognitywistyka.net**. i **Towarzystwem Miłośników Gier Umysłowych** z Warszawy. Od czasu rejestracji towarzystwa w 2005 r. PTBG dynamicznie się rozwija i w roku 2008 doczekało się już **pięciu oddziałów terenowych** w postaci kół:

- Poznańskiego Koła PTBG przy Instytucie Lingwistyki Stosowanej UAM w Poznaniu,
- Warszawskiego Koła PTBG przy Wydziale Pedagogiki Uniwersytetu Warszawskiego,
- Bydgoskiego Koła PTBG przy Instytucie Neofilologii i Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy,
- Gdańskiego Koła PTBG przy Zakładzie Kształcenia nauczycieli Języków Obcych Uniwersytetu Gdańskiego,
- Krakowskiego Koło PTBG przy Akademii Pedagogicznej w Krakowie.

Więcej informacji o towarzystwie, kołach i konferencjach można znaleźć na oficjalnej stronie PTBG oraz forum (<http://ptbg.org.pl/forum/>).

Największy jednak honor naszym zdaniem spotkał towarzystwo, kiedy to wolą Walnego Zebrania Członków Polskiego Towarzystwa Badania Gier w dniu 25 listopada 2007 r. **Pan Prof. Wincenty Okoń**[40] został **Honorowym Członkiem Towarzystwa**, uprzednio rzecz jasna wyrażając zgodę na kandydowanie. To właśnie z inicjatywy Pana Profesora w najnowszym wydaniu *Nowego słownika pedagogicznego*[41] pojawiło się hasło „Polskie Towarzystwo Badania Gier". Do PTBG w 2007 r. wstąpił również Pan **Wojciech Pijanowski** – znana postać medialna, twórca wielu gier i teleturniejów, badacz gier i autor szeregu publikacji na ich

[40] Niewątpliwie najwybitniejszy polski współczesny pedagog i badacz gier w edukacji.

[41] W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny* (wyd. X uzupełnione i poprawione), Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa 2007.

temat, w tym *Encyklopedii gier*[42], z wykształcenia pedagog, którego promotorem pracy magisterskiej na temat gier był właśnie Pan Prof. Wincenty Okoń.

Jeśli chodzi o szerzej zakrojoną społecznie działalność edukacyjno-informacyjną oraz ekspertyzy przeprowadzone przez specjalnie do tego celu powołane komisje specjalistów PTBG, towarzystwo miało zaszczyt służyć pomocą i informacją w zakresie ratingu (klasyfikacji wiekowej i innych oznaczeń) gier komputerowych oraz gier online na prośbę Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej[43] oraz dwukrotnie na prośbę Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego w sprawie ankiety i komunikatu Komisji Europejskiej skierowanych do krajów członkowskich UE[44]. Władze PTBG z kolei deklarowały każdorazowo pomoc ze strony towarzystwa w kwestii społecznej kampanii informacyjnej w zakresie ratingu gier komputerowych. W swojej niewątpliwie krótkiej dotychczasowej historii PTBG z pewnością udało się dokonać więcej niż innym towarzystwom naukowym na tym samym etapie rozwoju. W tej chwili można powiedzieć, że PTBG staje się opiniotwórczym towarzystwem eksperckim w kwestiach związanych z grami. Poza wspomnianym zainteresowaniem ze strony ministerstw do porządku dziennego przeszły już prośby ze strony mediów wszelkiego rodzaju (radia, telewizji, prasy tradycyjnej i internetowej, wortali tematycznych itp.) o wyrażenie opinii, komentarza, udzielenie wywiadu, udział w audycjach radiowych, wystąpieniach telewizyjnych itp. w sprawach dotyczących gier, w których dotąd trudno było o znalezienie ekspertów, a publikacje postrzegane jako naukowe cechował brak obiektywizmu i uczciwości badawczej, świadomie popełniane błędy metodologiczne i usilne starania dowiedzenia z góry założonej tezy powielającej negatywne stereotypy, na dodatek przepełnione dowodami na brak znajomości gier (głównie komputerowych) podlegającym rzekomym badaniom autora[45].

Poza aktywnością pod szyldem PTBG członkowie towarzystwa prowadzą własną działalność naukową (od 2005 r. spośród członków PTBG siedem osób uzyskało stopień naukowy doktora, w przygotowaniu jest przynajmniej piętnaście rozpraw habilitacyjnych na różnym stopniu zaawansowania), zasiadają w licznych gremiach eksperckich i pokrewnych towarzystwach naukowych[46] oraz wykazują własną inicjatywę w działalności edukacyjnej (czego przykładem może

[42] L. Pijanowski, W. Pijanowski, *Encyklopedia gier*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.

[43] Stanowisko wygłoszone na konferencji zorganizowanej przez MPiPS nt. „Gry bezpieczne dla dzieci", poświęconej problematyce oznaczeń gier komputerowych w Polsce.

[44] Więcej informacji można znaleźć na stronie internetowej PTBG: <www.PTBG.org.pl>.

[45] Np. M. Braun-Gałkowska, I. Ulfik-Jaworska, *Zabawa w zabijanie. Oddziaływanie przemocy prezentowanej w mediach na psychikę dzieci*, Wydawnictwo Gaudium, Lublin 2002. Por. krytykę takiego podejścia w: J. Szeja, *Gry fabularne – nowe zjawisko kultury współczesnej*, Rabid, Kraków 2004; M. Filiciak, *Niepotrzebne gry? O zabawie w zabijanie*, w: „Kultura popularna nr 1. Graffitti na ekr@nie", Kraków 2002, s. 187-191; A. Ogonowska, *Zabawa w…badanie, czyli psychologiczne proroctwa*, tamże, s. 193-198.

[46] M.in. autor tekstu na zaproszenie Konsorcjum realizującego na zlecenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego Narodowy Program Foresight 2020 wszedł do zespołu ekspertów zewnętrznych projektu. Ponadto jest również członkiem Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego.

być darmowa komputerowa przygodowa gra edukacyjna *Magritte*[47] autorstwa Marcina Drewsa), jak również za pośrednictwem forum internetowego PTBG udzielają pomocy (m.in. w konstruowaniu tez i pytań badawczych, znalezieniu odpowiedniej bibliografii itp.) młodym badaczom gier przygotowującym prace licencjackie i magisterskie.

Na zakończenie pozwolimy sobie przywołać słowa wypowiedziane przez autora na zakończenie ostatniej konferencji: „Miło co roku patrzeć na rozentuzjazmowane twarze przybyłych gości przedstawiających z pasją i błyskiem w oku wyniki swoich badań, przyjemnie słucha się słów uznania dla wysokiego poziomu merytorycznego referatów, sprawnej organizacji i sympatycznej atmosfery konferencji z ust tych, którzy po raz pierwszy w niej uczestniczyli, oraz tej coraz liczniejszej grupy osób, które są już stałymi gośćmi od pierwszej konferencji w 2005 r. Utwierdza nas to w przekonaniu, iż powołanie do życia Polskiego Towarzystwa Badania Gier i zapoczątkowanie cyklu naszych konferencji było celowe i potrzebne, by stworzyć platformę wymiany poglądów i możliwość integracji wszystkich środowisk badaczy gier reprezentujących różnorodne dyscypliny naukowe, a docelowo – by budować fundamenty ludologii. Wszystko wskazuje na to, że bawi nas to, co robimy, bawi nas Nauka, lecz bynajmniej nie bawimy się w Naukę. My tworzymy Naukę".

Literatura

Aleksandrzak M., Gajewska-Głodek I., Nowicka A., Surdyk A., 2002, *Współpraca dydaktyczna na poziomie zaawansowanym: cele, zasady i formy*, w: Wilczyńska, W. (red.), 2002, s. 85-107.

Alex S., Vopel K.W., 2004, *Nie ucz mnie, ale pozwól i pomóż mi się uczyć! cz. 1-4*, Wydawnictwo „Jedność", Kielce.

Anisimowicz B., 2000, *Alternatywne nauczanie języków obcych w XX wieku. Sugestopedia*, Wydawnictwo DiG, Warszawa.

Berne E., 2006, *W co grają ludzie. Psychologia stosunków międzyludzkich*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Braun-Gałkowska M., Ulfik-Jaworska I., 2002, *Zabawa w zabijanie. Oddziaływanie przemocy prezentowanej w mediach na psychikę dzieci*, Wydawnictwo Gaudium, Lublin.

[47] Gra będąca częścią projektu dyplomowego Marcina Drewsa, popularyzująca zabytkowe części Wrocławia oraz twórczość malarską belgijskiego artysty René Magritte'a, opracowana na bazie darmowego (*freeware*) i prostego w obsłudze silnika „Adventure Maker" (<http://www.adventuremaker.com>) polecanego nauczycielom, dostępna do pobrania na stronie internetowej autora: <http://www.trh.art.pl/magritte>.

Drews M., 2008, *Gry komputerowe a analfabetyzm funkcjonalny i informacyjny*, w: Surdyk A., Szeja J.Z. (red.), *Kulturotwórcza funkcja gier. Gra w kontekście edukacyjnym, społecznym i medialnym,* „Homo Communicativus" 2(4)/2008, Wyd. ZTIFK, Poznań.

Filiciak M., 2002, *Niepotrzebne gry? O zabawie w zabijanie*, w: „Kultura popularna nr 1. Graffitti na ekr@nie", Kraków, s. 187-191.

Glinka M., Surdyk A., 2002, *Autokontrola w procesie kształtowania się strategii komunikacyjnych*, w: Wilczyńska W. (red.), 2002, s. 257-271.

Golka M., 2007, *Ucieczka od zabawy?*, w: Surdyk A., Szeja J.Z. (red.), 2007, s. 17-28.

Huizinga J., 1985, *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*, Czytelnik, Warszawa.

Karpińska-Szaj K. (red.), 2005, *Nauka języków obcych w dobie integracji europejskiej*, Oficyna Wydawnicza Leksem, Łask.

Kelly L.G., 1969, *25 centuries of language teaching*, Newbury House Publishers, Rowley.

Ments van M., 1983, *The Effective Use of Role-Play: a Handbook for Teachers and Trainers*, Cogan Page, London.

Niżegorodcew A., 2005, *Tożsamość, a funkcjonowanie w języku nierodzimym*, w: Karpińska-Szaj K., (red.), 2005, s. 49-60.

Ogonowska A., 2002, *Zabawa w… badanie, czyli psychologiczne proroctwa*, w: „Kultura popularna nr 1. Graffitti na ekr@nie", Kraków, s. 193-198.

Okoń W., 2007, *Nowy słownik pedagogiczny* (wyd. X uzupełnione i poprawione), Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa.

Pawlak M. (red.), 2004, *Autonomia w nauce języka obcego*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań – Kalisz.

Pijanowski L., Pijanowski, W., 2006, *Encyklopedia gier*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Saint-Exupéry de, A., 1996, *Mały książę*, Idem, Poznań.

Siek-Piskozub T., 1994, *Gry i zabawy w nauczaniu języków obcych*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.

Siek-Piskozub T., 1995, *Gry, zabawy i symulacje w procesie glottodydaktycznym*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.

Siek-Piskozub T., 2001, *Uczyć się bawiąc. Strategie ludyczne na lekcji języka obcego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Siek-Piskozub T., 2002, *Umuzykalnienie glottodydaktyki. Muzyka i piosenka na lekcji języka obcego*, Motivex, Poznań.

Siek-Piskozub T., 2005, *Holistyczne podejście do języka. Od teorii do praktyki*, w: Karpińska-Szaj K., (red.), 2005, s. 27-35.

Siek-Piskozub T., Wach A., 2006, *Muzyka i słowa. Rola piosenki w przyswajaniu języka obcego*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.

Siek-Piskozub T., 2007, *Strategia ludyczna w glottodydaktyce*, w: Surdyk A. (red.), 2007a, s. 13-28.

Surdyk A., 2003, *Gry fabularne na lektoracie a autonomizacja studenta*, niepublikowana praca doktorska napisana w KGiT (obecnie ILS) UAM Poznań.

Surdyk A., 2004, *Gry fabularne jako technika autonomizująca studenta*, w: Pawlak, M. (red.), 2004, s. 221-232.

Surdyk A., Szeja J.Z., (red.), 2007, *Kulturotwórcza funkcja gier. Gra jako medium, tekst i rytuał. Tom II*, seria „Język, kultura, komunikacja" nr 2, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.

Surdyk A. (red.), 2007a, *Kulturotwórcza funkcja gier. Gra jako medium, tekst i rytuał. Tom I*, seria „Język, kultura, komunikacja" nr 1, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.

Surdyk A., 2007b, *Od Tolkiena do glottodydaktyki, czyli o technice gier fabularnych w dydaktyce języków obcych i gustach literackich studentów*, w: Surdyk A. (red.), 2007a, s. 91-98.

Surdyk A., Szeja J.Z. (red.), 2008, *Kulturotwórcza funkcja gier. Gra w kontekście edukacyjnym, społecznym i medialnym,* „Homo Communicativus", 2(4), Wyd. ZTIFK, Poznań.

Szeja J.Z., 2004, *Gry fabularne – nowe zjawisko kultury współczesnej*, Rabid, Kraków.

Vopel K.W., 1999, *Gry i zabawy interakcyjne cz. 1-6*, Wydawnictwo Jedność, Kielce.

Watcyn-Jones P., 2000, *Fun class activities Part 1-2. Games and activities for teachers*, Pearson Education Ltd, Harlow.

Wilczyńska W., (red.), 2002, *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.

Wysocka M., 2003, *Profesjonalizm w nauczaniu języków obcych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.

Zawadzka E., 2004, *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków.

Agata Hofman

EDUKACYJNE GRY OFF-LINE I ON-LINE ORAZ INNE ELEMENTY IT W PRZYGOTOWANIU STUDENTÓW UG DO NAUCZANIA L2

Wstęp

Autorka prezentuje wieloaspektową analizę wybranych zagadnień wykorzystywania technologii informacyjnej (IT) w nauczaniu języka angielskiego jako języka obcego w świetle badań neurologicznych. Przez pojęcie IT rozumie się tutaj przede wszystkim zastosowanie komputerów. Za ich pośrednictwem nauczyciel posługuje się edukacyjnymi programami multimedialnymi, internetem z zastosowaniem opcji wykorzystania poczty elektronicznej (do przesyłania danych od nauczyciela do ucznia/uczniów i odwrotnie), dostępnymi w internecie grami online i off-line oraz wykorzystuje autorskie prezentacje uczniów w postaci blogów (pod odpowiednim nadzorem nauczyciela). Przedstawionym w niniejszej publikacji przedmiotem zainteresowania jest przede wszystkim nauczanie studentów L2 oraz ich dydaktyczno-informatyczne przygotowanie do nauczania. Autorka uwzględnia złożone zagadnienia inteligencji uczniów, wybrane aspekty motywacji oraz immanentne inklinacje uczniów do twórczości w każdej grupie wiekowej.

Neurolingwistyczne podstawy uczenia się języków obcych

W odpowiedzi na kontakt z językiem L2, L3, Lk… mózg ludzki przechodzi przez etap korowej adaptacji w celu przyswojenia nowego materiału językowego. Neurologiczna akomodacja polega na wykorzystaniu istniejących obszarów odpowiedzialnych za akwizycję L1 i/lub rekrutacji nowych sieci korowych[1].

[1] M.W.M.L. Van den Noort, M.P.C. Bosch, K. Hugdahl, *Looking at Second Language Acquisition from*

Pomijając jednak korową organizację dwu- i wielojęzyczności, wszystkie bezrefleksyjne zachowania – łącznie z poznaniem i komunikacją – są rezultatem podświadomej koordynacji aktywności obu półkul mózgu.

Wybrane techniki badawcze oraz przykłady badań

Korowa reprezentacja L1, L2, Lk… jest przedmiotem wielu aktualnych badań neurologicznych[2]. Przeprowadzane są one różnymi metodami: za pomocą funkcjonalnego i strukturalnego rezonansu magnetycznego mózgu (sMRI, fMRI), elektroencefalografu (EEG), pozytronowej tomografii emisyjnej (PET), Voxel-based Morphometry (VBM) i innych dostępnych narzędzi badawczych. Hipotezą wyjściową tych badań jest z reguły twierdzenie, że za akwizycję języków odpowiadają wyraźne obszary korowe. Badacze wychodzą od tej tezy z uwagi na badania afazji u poliglotów[3]. Okazało się, że wraz z uszkodzeniem (np. w wyniku wypadku) obszarów korowych odpowiadających za L1, L2, Lk… badani tracili umiejętność komunikacji tylko w jednym z języków. Dalsze badania przeprowadzone za pomocą stymulacji elektrycznej zdawały się potwierdzać przekonanie o istnieniu wyraźnych obszarów korowych odpowiedzialnych za przyswajanie języków[4].

Dwujęzyczność, a szczególnie wczesna dwujęzyczność, wiąże się z neurologicznymi zmianami takimi jak zbliżenie matryc językowych[5], zmiany ilościowe istoty szarej[6], zmiany w obrębie ciała modzelowatego[7] oraz szereg innych neurologicznych badań potwierdzających wartość akwizycji L2, Lk[8]. Jeśli nowe treści zostaną wprowadzone przy zastosowaniu multimediów oraz technik multisensorycznych, to nauczanie L2, Lk jest przyswajane na dłużej z uwagi na wzmożoną aktywność mózgu w obrębie hipokampu[9].

---

a Functional- and Structural MRI Background. Proceedings of the 28th Annual Meeting of the Cognitive Science Society, Sheridan Printing Company, Inc., Alpha, New Jersey, 2006, s. 2295.

[2] B. Draganski, C. Gaser, V. Busch, G. Schuierer, U. Bogdan, A. May, *Neuroplasticity: changes in gray matter induced by training*, „Nature", nr 427, 2004, s. 311-312; J. Hirsh, K. Kim, *Distinct cortical areas associated with native and second languages*, "Nature", nr 388, 1997; A. Mechelli, *Voxel-based Morphometry of the Human Brain: Methods and Application*, „Current Medical Imaging Reviews", nr 1, 2005; A. Mechelli, J.T. Crinion, U. Noppeney, *Neurolinguistics: structural plasticity in the bilingual brain*, „Nature", nr 431, 2004, s. 757; P.E. Coggins, T.J. Kennedy, T.A. Armstrong, *Bilingual Corpus Callosum Variability*, „Brain and Language", nr 89(3), 2004, s. 69-74.

[3] M. Paradis, *Bilingual and polyglot aphasia*, w: F. Boller, J. Grafmann (red.), *Handbook of Neuropsychology*, Elsevier, Amsterdam 1989, s. 117-140.

[4] P.M. Black, S.F. Ronner, *Cortical mapping for defining the limits of tumor resection*, „Neurosurgery", nr 20, 1987, s. 914-919; F.E. Roux, M. Tremoulet, *Organisation of Language areas in bilingual patients: a cortical stimulation study*, „Journal of Neuroscience", nr 97, 2002, s. 857-864.

[5] J. Hirsh, K. Kim, op. cit.

[6] A. Mechelli, J.T. Crinion, U. Noppeney, op. cit.

[7] P.E. Coggins, T.J. Kennedy, T.A. Armstrong, op. cit.

[8] M.W.M.L. Van den Noort, M.P.C. Bosch, K. Hugdahl, op. cit., s. 2295; B. Draganski, C. Gaser, V. Busch, G. Schuierer, U. Bogdan, A. May, op. cit.

[9] R. Brucken, J. Pass, D. Leutner, *Direct measurement in cognitive load in multimedia learning*, "Educational

Periodyki z listy filadelfijskiej takie jak „Brain & Cognition"; „Cognitive Brain Research"; „Human Brain Mapping"; „Journal of Cognitive Neuroscience"; „Memory & Cognition"; „NeuroImage"; „Neuroscience" przedstawiają na przestrzeni ostatnich trzech lat (2005, 2006, 2007) badania fMRI nad neuronalnym warunkowaniem uczenia się języków (Brunken, Plass, Leutner, Kalyuga, Sweller, Tuovinen, Tabbers, van Gerven). Badania ukazują m.in., że działalność neuronalna w okolicach hipokampu jest kluczowa dla wykorzystywania nowo poznanego materiału, zaś wyładowania neuronalne w obszarach Broki, Wernickego, a także przedczołowych i potylicznych zużywają w równym stopniu tlen w trakcie podobnych zadań językowych prezentowanych w formie tradycyjnej i multimedialnej. Przede wszystkim jednak treści językowe przyswojone we współpracy z IT są zapamiętywane i wykorzystywane dłużej[10].

Technologia informacyjna powinna być wykorzystana w ograniczonym wymiarze czasowym; nie powinna jednak przekraczać około 10% zajęć językowych. Te umowne 10% powinno stanowić bodziec intelektualny, dyskusyjny, np. jako temat przewodni dalszej części zajęć.

Praktyczne aspekty obserwacji

Studenci Uniwersytetu Gdańskiego poddani niniejszej obserwacji nauczali przede wszystkim dzieci przedszkolne oraz uczniów szkół podstawowych, gimnazjalnych i liceów. W większości przypadków narzekali na znaczne trudności, przede wszystkim natury organizacyjnej, bezpośrednio związane z akwizycją języków obcych. Naturalna ciekawość dziecka prowadzi do pewnej nadpobudliwości ruchowej oraz do niezdolności ucznia do długotrwałej koncentracji. Zwykle narzuca to nauczycielowi większe tempo zajęć. Z ciekawością świata związana jest również bezpośrednio nuda i zniechęcenie okazywane nauczycielowi, gdy nie jest on w stanie zaspokoić ciekawości dziecka[11]. Kolejnym znacznym utrudnieniem technicznym i organizacyjnym w akwizycji L2 bywa nieumiejętność czytania i pisania w L2 oraz słaby poziom alfabetyzacji w języku ojczystym (L1)[12].

Trudności można – po części – wyeliminować, proponując techniczne dostosowanie zadania domowego do indywidualnych zainteresowań i uzdolnień uczniów oraz wprowadzając elementy IT do nauczania L2. Gdy uczeń interesuje się np. medycyną, nauczyciel może zapewnić mu wiele łatwych materiałów audio, wideo oraz edukacyjnych programów interaktywnych, które niekoniecznie wymagają sprawności pisania i czytania[13]. Komputer bywa postrzegany jako

Psychologist", nr 38, 2003, s. 53-61.

[10] H. Stasiak, *Wczesne nauczanie języków obcych. Możliwości i granice,* „Linguodidactica", z. III, 1999, s. 172.

[11] Por. H. Komorowska, *Nauczanie języka obcego dzieci w świetle rekomendacji Rady Europy*, „Języki Obce w Szkole", nr 3, 1996, s. 213-230.

[12] J. Iluk, *Jak uczyć małe dzieci języków obcych*, Gnome, Katowice 2006.

[13] A. Hofman, *Psychofizyczne dyspozycje dzieci do uczenia się języków obcych a indywidualizacja procesu*

medium wspomagające procesy poznawcze jednostki[14]. Niemniej jednak bywa również definiowany jako osobnik społeczny, który wchodzi w interakcje z człowiekiem[15]. Z neurologicznego punktu odniesienia nauczanie wspomagane elementami IT prowadzi do lepszego zapamiętywania ze względu na wzmożoną aktywność hipokampu.

Ogólnym celem obserwacji jest przedstawienie możliwości IT w nauczaniu języka angielskiego jako L2, prezentacja autorskiego programu nauczania studentów, jak również przygotowanie studentów do nauczania na wszystkich poziomach (dzieci od 2. roku życia do osób dorosłych) z wykorzystaniem IT oraz promowanie rozwoju naukowego studentów. Kluczowym aspektem jest tu możliwość wykorzystania sal komputerowych do wprowadzenia w nich regularnych zajęć języka angielskiego (w wybranych szkołach trójmiejskich). Koncepcja ta ma na celu wykorzystanie m.in. światowej jakości edukacyjnych baz internetowych[16], uatrakcyjnienie nauczania od strony wizualno-graficznej, rozwiązanie problemu zróżnicowanych poziomów wiedzy, wprowadzanie autonomizacji i indywidualizacji w edukacji publicznej oraz promowanie pasji uczniów i rozszerzanie możliwości wyboru rodzaju zadań. Najistotniejszym dla badania jest kwestia przekazywania uczniom wiedzy i umiejętności korzystania z nowoczesnych rozwiązań technicznych w celach edukacyjnych.

Wstępne obserwacje trwały cztery semestry zajęć. Była to koncepcja wdrażana podczas autorskiego programu IT w Kolegium Kształcenia Nauczycieli Języków Obcych Uniwersytetu Gdańskiego. Populację obserwowaną stanowiło 63 studentów studiów dziennych i zaocznych. Byli to studenci drugiego i trzeciego roku. Uczestniczyli oni w dwóch godzinach zajęć z technologii informacyjnej tygodniowo. Celem obserwacji było określenie przybliżonej umiejętności korzystania z edukacyjnych zasobów internetowych, częstotliwości wykorzystywania IT w praktyce nauczycielskiej oraz możliwości praktycznego prowadzenia zajęć z języka angielskiego w salach komputerowych w szkołach trójmiejskich. Pod koniec obserwacji wstępnej wszyscy studenci korzystali z zasobów internetowych. 93% studentów deklarowało regularne używanie technologii informacyjnej w praktyce zawodowej (np. materiały off-line), w tym 13% prowadziło praktyki szkolne, wykorzystując edukacyjne zasoby internetowe poznane w trakcie zajęć. 2% prowadziło praktyki szkolne, regularnie wykorzystując edukacyjne zasoby internetowe poznane w trakcie zajęć oraz wzbogacając je o autorskie projekty. Zaznaczyć należy, że prawie wszyscy studenci deklarowali chęć wykorzystania sali komputerowej w nauczaniu angielskiego. Główny problem stanowił opór dyrekcji szkoły.

---

przyswajania L2, „Poliglota," nr 1, 2007. Por. <http://www.kidshealth.org/kid/closet/movies/how_the_body_works_interim.html>, 6 grudnia 2007.

[14] L. Piasecka, *Komputer – przyjaciel czy zdrajca?*, „Neofilolog", nr 29, Poznań 2006.

[15] R.E. Fedrig, P. Mishra, *Emotional responses to computers: experiences in unfairness, anger and spite*, „Journal of Educational Multimedia and Hypermedia", nr 13/2, 2004, s. 143-161.

[16] Por. załączniki, tabela 1, 2, 3.

Główna obserwacja jest przeprowadzana w Uniwersytecie Gdańskim wśród studentów filologii angielskiej. Obserwowana populacja to obecnie 38 studentów trzeciego roku. Uczestniczą oni w dwóch semestrach zajęć zmodyfikowanego autorskiego programu IT przez dwie godziny tygodniowo. Celem tego zmodyfikowanego programu jest przygotowanie studentów do praktycznego prowadzenia zajęć z języka angielskiego salach komputerowych w trójmiejskich szkołach, umiejętność wykorzystania edukacyjnych zasobów internetowych, wprowadzanie różnorodnych gier on-line i off-line do nauczania angielskiego jako L2 oraz poszerzenie spektrum badawczego studentów. Założeniem koncepcji jest przedstawienie praktycznego zastosowania około 140 witryn internetowych, rozwinięcie kompetencji informatyczno-dydaktycznych w zastosowaniu gier i zabaw (około 870 edukacyjnych gier on-line i około 240 gier off-line[17]) oraz przedstawienie światowych źródeł naukowych związanych z edukacją i innymi dyscyplinami naukowymi (wykorzystanie periodyków z list filadelfijskich).

Podsumowanie

Rozwój technologii stawia nowe wymagania przed nauką i kształceniem. Sprostanie obecnej rzeczywistości informatycznej wymaga indywidualizacji i informatyzacji procesu nauczania. Edukacja przyszłości powinna uwzględniać specyficzne uzdolnienia uczniów, traktując – w miarę możliwości – każdego z osobna[18]. Należy zatem unowocześniać oferty edukacyjne dla przyszłych nauczycieli języków obcych[19]. Korzystając z aktualnych rozwiązań technicznych, edukacja, również szkolna, może przybliżać uczniowi obecną rzeczywistość informatyczną. Młodsze dzieci mają immanentne inklinacje do uczenia się języków obcych[20]. Uczniowie, którzy na co dzień posługują się komputerem, programami multimedialnymi i internetem, często nie potrafią zastosować tych rozwiązań do celów edukacyjnych. Wykorzystując w nauczaniu L2 współczesne rozwiązania technologiczne, można uatrakcyjnić nauczanie od strony wizualno-graficznej, rozwiązywać problem zróżnicowanych poziomów wiedzy, stopniowo wprowadzać autonomizację oraz indywidualizację. Przede wszystkim jednak przekazuje się umiejętności korzystania z technologii informacyjnej w celach edukacyjnych. Odchodząc od nadmiaru pamięciowych schematów nauczania, edukacja wkracza w dobę indywidualizacji i informatyzacji. Podsumowując wnioski dla praktyki szkolnej, warto zauważyć, że w XX wieku szkoła publiczna nauczyła się korzystać z nowości dydaktycznych. Wyrażamy nadzieję, że w wieku XXI szkoła będzie się rozwijać, podążając ku indywidualizacji nauczania. Należy podkreślić, że wczesne

[17] Por. <http://iteslj.org/games/>, 6.12.2007; załączniki, tabela 1, 2, 3.

[18] W. Pfeiffer, *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, Wagros, Poznań 2001.

[19] A. Hofman, *Dydaktyczne implikacje teorii inteligencji wielorakich*, „Przegląd Glottodydaktyczny", nr 24, 2007.

[20] J. Iluk, op. cit.

nauczanie L2 zwiększa szanse uczniów na efektywne późniejsze przyswojenie L3 i Lk, jak również korzystnie zmienia obraz mózgu, usprawniając wszelkie procesy intelektualne[21].

Załączniki

Tabela 1.
Zagadnienia gramatyczne, edukacyjne gry leksykalne i inne

DESCRIPTION	SITE
Multilanguage dictionary	http://www.net-language.com
Real Audio listening exercises	http://englishlistening.com
Interactive exercises, grammar and listening – on-line course in English	http://www.bbc.co.uk/polish/learningenglish/
Grammar rules and explanations	http://www.grammarnow.com/
English language listening lab online	http://www.elllo.org/
Online news in English	http://news.bbc.co.uk/
Polish site for learners of English	http://republika.pl/b_slawek/main.htm
Polish site for learners of English	http://www.angielski.host.sk/
Polish site for learners of English	http://filo.pl/angielski/
Polish site with grammar activities	http://www3.sympatico.ca/jacek_s/magdak/grammar.htm
Grammar games and activities	http://deil.lang.uiuc.edu/web.pages/grammarsafari.html
Internet Browser	www.clusty.com
Online library	www.books.google.com

Tabela 2.
Edukacyjne gry oraz materiały on-line i off-line dla dzieci od 18 miesięcy

DESCRIPTION	SITE
Printable materials for young learners	http://www.abcteach.com

[21] A. Hofman, Indywidualizacja a akwizycja L2 u najmłodszych uczniów, „Języki Obce w Szkole", nr 4, 2007. Por. J. Hirsh, K. Kim, op. cit.

Educational online games for young learners	http://www.funbrain.com
Easy educational online games for young learners, esp. boys	http://www.hitentertainment.com/bobthebuilde/
Online games and films for young learners, esp. girls	http://myscene.everythinggirl.com/home.aspx
Online games for very young learners	http://pbskids.org/kids
Online games, news and films for young learners, especially about health	http://www.kidshealth.org
Online interactive films about how your body works	http://www.kidshealth.org/kid/closet/how_the_body_works_interim.html
Games and materials for youngest learners	http://www.bbc.co.uk/schools/preschool

Tabela 3.
Edukacyjne gry i eksperymenty do nauki fizyki, chemii, matematyki w L2

DESCRIPTION	SITE
NASA education	http://education.nasa.gov/home/index.html
An interesting NASA project	http://futureflight.arc.nasa.gov/
NASA films for kids	http://ksnn.larc.nasa.gov/k2newsbreaks.cfm
NASA games for kids	http://www.nasa.gov/audience/forkids/games/index.html
Science Clips	http://www.bbc.co.uk/schools/scienceclips/
Life Science Connections	http://vilenski.org/science/index.html
BBC science & nature	http://www.bbc.co.uk/sn/
DIGGER for 3-14 year-olds	http://www.bbc.co.uk/schools/digger
SPHEROX games– teens and adults	http://www.bbc.co.uk/schools/gcsebitesize/games/
Mathematics for kids 4-11	http://www.bbc.co.uk/schools/numbertime/
LITTLE ANIMAL CENTRE – kids 4-9	http://www.bbc.co.uk/schools/laac/numbers/chi.shtml
STARSHIP – for older kids	http://www.bbc.co.uk/schools/starship/maths/index.shtml
PRINTABLES FOR KIDS	http://www.dltk-teach.com/numbers/index.html
KIDZONE	http://www.kidzone.ws/math/index.htm
PRINTABLES MATHS	http://tlsbooks.com/mathworksheets.htm

Literatura

Black P. M., Ronner S. F., 1987, *Cortical mapping for defining the limits of tumor resection*, „Neurosurgery", nr 20, s. 914-919.

Brierley B., & Kemble I., 1991, *Computers as a tool in language teaching*, Ellis Horwood, New York.

Brucken R., Pass J., Leutner D., 2003, *Direct measurement in cognitive load in multimedia learning,* „Educational Psychologist", nr 38, s. 53-61.

Carpenter P. A., Just M. A., Keller T. A., Eddy W. F., Thulborn K. R., 1999, *Time course of fMRI-activation in language and spatial network during sentence comprehension,* „NeuroImage", nr 10, s. 216-224.

Coggins P. E., Kennedy T. J., Armstrong T. A., 2004, *Bilingual Corpus Callosum Variability*, „Brain and Language", nr 89(3), s. 69-74.

Collins T.F.T., Greenfield S., 2005, *A neuroscientific approach to consciousness,* Progress in Brain Research, tom 150, s. 11-23.

Draganski B., Gaser C., Busch V., Schuierer G., Bogdan U., May A., 2004, *Neuroplasticity: changes in gray matter induced by training,* „Nature", nr 427, s. 311-312.

Fedrig R. E., Mishra P., 2004, *Emotional responses to computers: experiences in unfairness, anger and spite,* „Journal of Educational Multimedia and Hypermedia", nr 13/2, s. 143-161.

Hirsh J., Kim K., 1997, *Distinct cortical areas associated with native and second languages,* „Nature", nr 388.

Hofman A., 2007a, *Indywidualizacja a akwizycja L2 u najmłodszych uczniów,* „Języki Obce w Szkole", nr 4.

Hofman A., 2007b, *Psychofizyczne dyspozycje dzieci do uczenia się języków obcych a indywidualizacja procesu przyswajania L2,* „Poliglota", nr 1.

Hofman A., 2007c, *Dydaktyczne implikacje teorii inteligencji wielorakich,* „Przegląd Glottodydaktyczny", nr 24.

Iluk J., 2006, *Jak uczyć małe dzieci języków obcych,* „Akademia Techniczno-Humanistyczna", Gnome, Katowice.

Komorowska H., 1996, *Nauczanie języka obcego dzieci w świetle rekomendacji Rady Europy*, w: „Języki Obce w Szkole", nr 3 s. 213-220.

Mayer R. E., 2001, *Multimedia learning,* Cambridge University Press, Cambridge.

Mechelli A., 2005, *Voxel-based Morphometry of the Human Brain: Methods and Applications,* „Current Medical Imaging Reviews", nr 1.

Mechelli A., Crinion J. T., Noppeney U., 2004, *Neurolinguistics: structural plasticity in the bilingual brain,* „Nature", nr 431, s. 757.

Paradis M., 1989, *Bilingual and polyglot aphasia,* w: Boller F., Grafmann J., *Handbook of Neuropsychology,* Elsevier, Amsterdam, s. 117-140.

Pfeiffer W., 2001, *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, Wagros, Poznań.

Piasecka L**.,** 2006, *Komputer – przyjaciel czy zdrajca?,* „Neofilolog", nr 29, Poznań.

Roux F. E., Tremoulet M**.,** 2002, *Organisation of Language areas in bilingual patients: a cortical stimulation study,* „Journal of Neuroscience", nr 97, s. 857-864.

Stasiak H., 1999, *Wczesne nauczanie języków obcych. Możliwości i granice,* „Linguodidactica", z. III, s. 172.

Van den Noort M.W.M.L., Bosch M.P.C., Hugdahl K., 2006, *Looking at Second Language Acquisition from a Functional- and Structural MRI Background*, „*Proceedings of the 28th Annual Meeting of the Cognitive Science Society",* Alpha, Sheridan Printing Company, Inc, s. 2293-2298, NJ.

Paola Rizzi, Joanna M. Woźniakiewicz

PERSPEKTYWY ZASTOSOWANIA GIER SYMULACYJNYCH W EDUKACJI – TEORIA I PRAKTYKA

Od zabawy do nauki

Krótki rys historyczny

Ewolucja gier od formy rozrywki do przedsięwzięcia o poważnych celach ma początki w dziedzinie wojskowości. Już w starożytności pojawiły się gry strategiczne takie jak szachy. W XIX wieku gry symulacyjne, symulacje możliwych sytuacji na polu bitwy, zaczęły być wykorzystywane jako narzędzie szkoleniowe dla oficerów Pruskiej Armii. Stamtąd szybko rozprzestrzeniły się do innych krajów: od Europy po Azję i Amerykę. Po dziedzinie wojskowości (*war-games*) ta technika znajduje zastosowanie w ekonomii (*business-gaming*). Po drugiej wojnie światowej obszary zastosowania gier symulacyjnych jeszcze bardziej się poszerzają: od zarządzania firmą, poprzez urbanistykę i edukację ekologiczną, po nauki społeczne[1].

Pojęcie ″gra symulacyjna”

Należy podkreślić, że polski termin „gra symulacyjna” nie jest najwłaściwszy. Angielska nazwa „*gaming simulation*” oznacza raczej „symulacja przez grę” lub „odgrywaną symulację”. Większy nacisk jest w niej bowiem położony na element

[1] Por. R. Duke, *Gaming – the Future's Language*, Sage Publications, New York, 1974, s. VII, P. Rizzi, *Giochi di Città*, Molfetta-Bari, La Meridiana 2004, s. 49, L. Pijanowski, W. Pijanowski, *Encyklopedia. Gry świata*, PWN, Warszawa 2006 s. 220.

symulacji, która odbywa się właśnie w trakcie przebiegu gry. Gra symulacyjna jest specyficznym połączeniem trzech elementów: gry (rozumianej jako zbiór reguł), roli (przypisanej każdemu z uczestników) oraz symulacji.

Gaming simulation zachowuje naturę gry, dodając świadomie konstruowany świat symulacji i modelowania. Pojęcie „gra symulacyjna" jest rozumiane jako *Gestalt*[2], na który składa się znaczący model rzeczywistości (symulacja), wprawiony w ruch (reguły gry) decyzjami uczestników gry (gracze/role). Według Duke'a gra symulacyjna to „*makieta*" dostarczająca mapy fizycznej, symbolicznej lub pojęciowej, która jest na bieżąco uaktualniana, przez co utrzymuje się dynamika procesu[3].

W porównaniu do opisanego systemu gra symulacyjna będzie dodatkowo dysponowała zestawem scenariuszy obrazujących możliwy przebieg akcji. Różne podmioty podejmujące decyzje są obrazowane przez uczestników gry, którzy odgrywają przypisane im role. Poprzez odgrywanie ról możemy sprawdzić, „co by było gdyby", czyli poznać alternatywne przyszłości[4].

Dla różnych osób termin „gra symulacyjna" będzie miał różne konotacje. Ekonomiście i matematykowi bliższe są gry symulacyjne służące przewidywaniu przyszłości, podczas gdy psycholog zajmujący się psychologią eksperymentalną będzie raczej używał gry symulacyjnej jako narzędzia doświadczalnego.

W tych definicjach element doświadczenia jest ściśle związany z symulacją: przeprowadza się symulację, doświadczając równocześnie tego, co ta symulacja przedstawia.

„Debriefing"

Faza następująca po zakończeniu gry jest szczególnie ważna. Z braku dobrego odpowiednika w języku polskim, proponujemy pozostanie przy zapożyczeniu z języka angielskiego. Debriefing, tak jak w wojsku, jest czasem po zakończeniu akcji, gdy analizuje się jej przebieg, zachowanie uczestników, wyciąga wnioski z wydarzeń oraz rozważa inne sposoby rozwiązania danego problemu. Szczególnie ważne jest, by prowadzący nie narzucał uczestnikom gry własnej interpretacji wyników oraz wydarzeń, które miały miejsce w czasie gry, ani nie ferował wyroków. Jego zadaniem jest pobudzenie do refleksji i dyskusji. Uczestnicy gry powinni wyciągnąć własne wnioski z doświadczenia, w którym wzięli udział.

---

[2] *Gestalt* (niem. „postać") – zintegrowana struktura lub kształt tworzący pewną całość, których właściwości nie dają się wyprowadzić z sumy tworzących je elementów.
Gestaltyzm – teoria jednolitej organizacji psychicznej oparta na obserwacji, że postrzeganie nie może być analizowane jako prosty zlepek najmniejszych definiowalnych reakcji na bodźce. Nasza percepcja np. kształtów lub melodii jest zintegrowaną reakcją, która nie daje się opisać poprzez procedury analityczne (Według. *New Webster Dictionary and Thesaurus of English Language*, 1993).

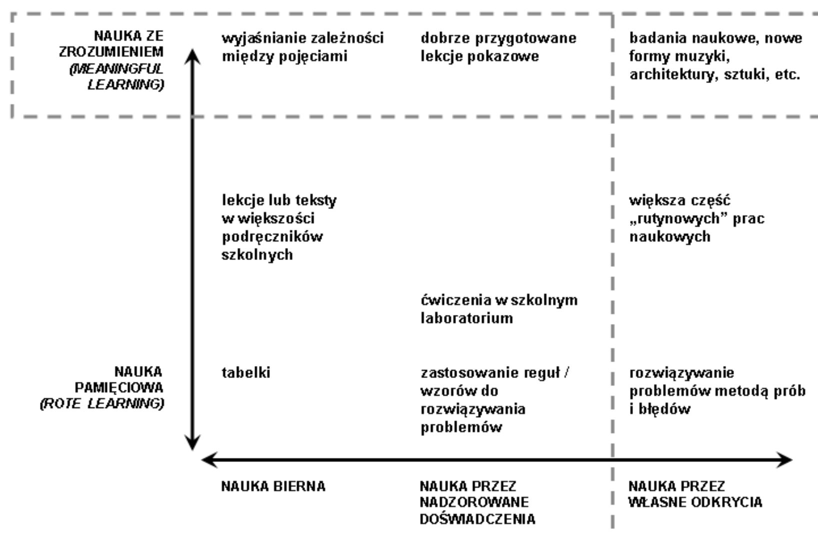
[3] R. Duke, *Gaming…*, op. cit.

[4] Ibidem.

Gra symulacyjna a proces nauki

„Budowanie nowej wiedzy rozpoczyna się od naszych spostrzeżeń dotyczących zdarzeń lub przedmiotów, które są ukierunkowane poprzez posiadane już przez nas wyobrażenia”[5]. Przyjmuje się, że nawet jeśli odkrycie odgrywa swoją rolę w procesie budowania wiedzy, to zawsze na ten proces mają wpływ wiadomości, które już posiadamy.

Natomiast teoria przedstawiona przez Ausubela przeciwstawia proces przyswajania wiedzy mechaniczny i „twórczy”. Proces mechanicznego przyswajania wiedzy polega na zapamiętywaniu. Nowe wiadomości są dodawane do tych już posiadanych, nie wchodząc z nimi w interakcje[6]. Novak i Gowin wyróżniają przy tym różne stopnie, od biernego do bardzo twórczego, które są odpowiedzią na różne metody nauczania. Rozróżniają naukę bierną i naukę poprzez odkrycie. Pierwszy rodzaj nauki polega na tym, że wiadomości podaje się i odbiera w sposób linearny, podczas gdy w drugim wiadomości są wyłaniane i selekcjonowane, przez co staje się on procesem samodzielnym[7].



Rys. 1. Zależność między sposobami nauki a metodami nauczania[8].

[5] J.D. Novak, D.B. Gowin, *Learning How to Learn*, Cambridge University Press, New York, Cambridge, UK, 1984.

[6] Por. D.P Ausubel, *The Psychology of Meaningful verbal learning*, Grune and Stratton, New York, 1963; D.P. Ausubel, *Educational Psychology: A Cognitive View*, Holt Rinehat and Wiston, New York, 1968; D.P. Ausubel, J.D. Novak, H. Hanesian, *Educational Psychology: A Cognitive View*, Warbel & Peck, New York, 1986.

[7] J.D. Novak, D.B. Gowin, *Learning…*, op. cit.

[8] Ibidem.

Uczestniczenie w grze symulacyjnej jest praktycznie procesem „*learning by doing*".

Jedną z ważnych funkcji gry symulacyjnej jest również budzenie motywacji. To, co sprawia, że gra symulacyjna stanowi tak doskonałe narzędzie motywującym jej uczestników, to: środowisko nauki w mniejszym lub większym stopniu pozbawione lidera, natychmiastowa odpowiedź systemu na działania grających, możliwość wejścia w role, które na co dzień są nam niedostępne, możliwość eksperymentowania z pomysłami lub sytuacjami, które w życiu codziennym byłyby niebezpieczne, i na koniec możliwość ujawnienia dziecka, jakie tkwi w każdym z nas, choć wielu dorosłych nie chce tego przyznać. Uczestnicząc w grze symulacyjnej, odczuwamy zadowolenie płynące z zabawy, mając jednocześnie poczucie, iż przy okazji zajmujemy się czymś ważnym i nie trwonimy czasu. Ważne jest również to, że gry symulacyjne są wyjątkowym narzędziem komunikacji, ponieważ umożliwiają nieustanne, aktywne uczestnictwo w tym procesie; praktycznie wszystkie inne metody komunikacji zakładają istnienie odbiorcy, który przez pewien czas musi pozostać bierny[9]. Ponadto niepowodzenie w grze ma zupełnie inny wymiar niż niepowodzenie w normalnej nauce szkolnej. Przegrana w grze nie jest odbierana jako nieumiejętność zrobienia czegoś, co powinno się wiedzieć czy umieć. Jest jedynie wynikiem tego, że uczestnik dokonał niewłaściwych decyzji, które trzeba przeanalizować, by na następny raz nie popełnić tych samych błędów. Zatem nawet niepowodzenie jest czymś pozytywnym, gdyż stanowi podstawę nauki[10].

Zastosowanie gier symulacyjnych w praktyce edukacyjnej

„Miasto Uczuć"

„Miasto uczuć"[11] jest grą symulacyjną przeznaczoną dla dzieci w wieku od 9 do 12 lat. Jednak z powodzeniem była również prowadzona z dorosłymi uczestnikami, na przykład w czasie warsztatów dla nauczycieli[12]. „Miasto uczuć" należy do kategorii gier elastycznych – otwartych i podatnych na zmiany i rozszerzenia. Materiały potrzebne do gry to karton, duże arkusze papieru, kolorowe flamastry itp. Podstawowym celem „Miasta uczuć" jest nauczenie dzieci myślenia i rozumienia ogólnie pojmowanego systemu miejskiego, w którym przeplatają się relacje publiczne i prywatne, oraz uzmysłowienie im, jak system jest podatny na

[9] R. Duke, *Gaming…*, op. cit.

[10] Faccin, M. L., *Giocare per educare o educare Giocondo*, w: P. Rizzi (red.), *Giochi ...*, op. cit. 2004.

[11] Gra „Miasto uczuć" została opublikowana w: P. Rizzi (red.), *Giochi…*, op. cit.

[12] Dla przykładu w czasie warsztatów „Gry symulacyjne w kształceniu", które odbyły się w 2004 roku w Borkach w ramach szkoły letniej „Szkoła ucząca się" zorganizowanej przez Centrum Edukacji Europejskiej, czy w czasie warsztatów dla nauczycieli przeprowadzonych w 2005 roku w Krakowie przez Instytut Europeistyki UJ.

głębokie zmiany zależne od działania i współdziałania jego elementów. Odbywa się to poprzez stworzenie scenariusza dla „miasta idealnego". Zadaniem uczestników jest stworzenie takiego idealnego miasta, bez projektowania jego funkcji (jak praca, nauka czy rozrywka), ale na podstawie uczucia, które wszyscy uczestnicy gry uważają za podstawowe dla życia społecznego. Nie należy narzucać żadnych ograniczeń w tym względzie (z wyjątkiem tych oczywistych wynikających z granic dobrego smaku). Jeśli wybór padnie na „złość" zamiast na „pokój", nie trzeba wymuszać innego rozwiązania, ale w dyskusji po grze odpowiednio stymulować interpretacje rezultatów i integracje z częściami tworzonymi przez pozostałe grupy.

W pierwszym etapie gry uczestnicy, pracując w grupach 4-6 osobowych, wybierają najpierw „uczucie", a następnie rysują jedną z dzielnic miasta. W drugim etapie uczestnicy gry pracują już wspólnie. Ich zadaniem jest złożenie poszczególnych dzielnic, tak by powstało miasto.

W mieście tym realizowane są różne projekty: Przetargi, Przedsiębiorstwo Komunikacji Uczuciowej (lub: Tramwaj Zwany Pożądaniem), Miejskie Opowieści; lub jakikolwiek inny pomysł, który zasugeruje prowadzącemu grę doświadczenie lub specyficzne cele w danej sytuacji.

Gra, z uwagi na wspomnianą już elastyczność, może być również wykorzystywana w innych celach niż te przedstawione powyżej. Na przykład w wariancie „Zmieniam dom" jest stosowana jako ćwiczenie ułatwiające integrację dzieci imigrantów w nowym środowisku. Zadaniem dzieci w tej grze jest zaprojektowanie miasta marzeń, takiego, do którego chciałyby się przeprowadzić.

„Idź i powiedz to dinozaurom"

Ciekawym przykładem użycia gry symulacyjnej na gruncie włoskim, dla edukacji ekologicznej, jest sesja gry „Vallo a dire ai dinosauri" (Idź i powiedz to dinozuarom). Gra była częścią konferencji poświęconej zmianom klimatycznym, która odbyła się w Rzymie 12-13 września 2007, zorganizowanej przez Agencję Ochrony Środowiska (Agenzia per la Protezione dell'Ambiente e per i Servizi Tecnici – APAT). W grze uczestniczyło 200 uczniów ze szkół z Rzymu, Ladispoli, Nettuno, Arezzo i Ronco Scrivia. Na początku uczestnicy gry otrzymali szereg instrukcji, które odnosiły się do następującego scenariusza: Pycaia jest spokojnym, atrakcyjnym krajobrazowo regionem otoczonym wzgórzami, które ciągną się aż do brzegu morza. Są to tereny lesiste z wieloma rzekami, licznymi wzgórzami i rozległymi dolinami, pokrytymi polami uprawnymi oraz pastwiskami. Mieszczą się tutaj trzy miejscowości: ważne w regionie miasto (Naroia), niewielkie nadmorskie miasteczko (Molaria) i wioska położona na wzgórzu (Santacaris). Toczy się w nich życie typowe dla krajów w Europie.

Gra przebiega w trzech fazach, po których następuje *debriefing*. Uczestnicy gry, podzieleni na mieszkańców trzech wymienionych miejscowości, musieli

wykonać szereg zadań. Na początku musieli dokonać indywidualnie pewnych wyborów, które miały odpowiadać przypisanej im roli i cechom postaci, którą odgrywali (np. dotyczących kupna samochodu, domu, realizacji jakiegoś projektu zawodowego). Drugie zadanie dotyczyło dyskusji i decyzji w sprawie inwestycji planowanych przez gminę (np. rozbudowa infrastruktury drogowej). Te wybory służyły połączeniu życia poszczególnych osób (postaci w grze) i społeczności z konsekwencjami zużycia energii, ograniczenia przestrzeni czy zużycia surowców naturalnych. To z kolei ukazywało związek sposobu życia poszczególnych osób z konsekwencjami zmian klimatycznych oraz odpowiedzialności za nie każdej z osób. W miarę rozwijania się gry zaczęły się pojawiać „niespodziewane wydarzenia", które w rzeczywistości wynikały z nasilania się problemów początkowo niezauważanych: „Coś się zmienia... dzień po dniu, rok po roku, robi się coraz cieplej. Coraz rzadziej pada deszcz, a gdy już zacznie padać, są to niekończące się ulewy. Pożary latem oraz powodzie znaczą zmiany pór roku. Niektóre tereny zaczynają pustynnieć".

Problemy nasilają się pod wpływem decyzji podejmowanych przez społeczność regionu Pycaia; ale nie tylko. Wpływ na rozwój sytuacji mają również procesy globalne. Jednak każda decyzja podjęta przez uczestników gry wpływa na kruchość terenów zamieszkiwanego przez nich regionu. Z tego powodu jego mieszkańcy muszą ponownie zastanowić się nad swoimi prywatnymi wyborami, oraz tymi podejmowanymi wspólnie, by zabezpieczyć siebie i swoją przyszłość.

Po zakończeniu gry uczestniczący w niej młodzi ludzie przedstawili na wspomnianej konferencji wnioski, które wyciągnęli z tego doświadczenia: należy ograniczyć emisję dwutlenku węgla poprzez redukcję zużycia energii i surowców naturalnych.

Podsumowanie

Gry symulacyjne jawią się jako bardzo wszechstronne i elastyczne narzędzie. Jako technika edukacyjna wymagają dużego zaangażowania zarówno ze strony ucznia jak i nauczyciela, właśnie dzięki temu proces nauki jest twórczy i oparty na własnych odkryciach. Przedstawiłyśmy jedynie dwa przykłady zastosowania gier symulacyjnych w szeroko pojętej edukacji. Wydaję się nam jednak, że dają one pewne pojęcie o licznych możliwościach wykorzystania tego narzędzia.

Literatura

Ausubel D.P., 1963, *The Psychology of Meaningful verbal learning*, New York.

Ausubel D.P., 1968, *Educational Psychology: A Cognitive View*, New York.

Ausubel D.P., Novak J.D., Hanesian H., 1986, *Educational Psychology: A Cognitive View*, New York.

Duke R., 1974, *Gaming – the Future's Language*, New York.

Pijanowski L., Pijanowski W., 2006, *Encyklopedia. Gry świata*, PWN, Warszawa.

Faccin M.L., 2004, *Giocare per educare o educare Giocondo*, w: Rizzi P. (red.), *Giochi di Città*, Molfetta-Bari.

Gowin D.B., 1981, *Educating*, New York.

New Webster Dictionary and Thesaurus of the English Language, 1993, Danbury.

Novak J.D., Gowin D.B., 1984, *Learning How to Learn*, Cambridge, New York.

Rizzi P., 2004, *Giochi di Città*, Molfetta-Bari, La Meridiana.

Rizzi P., 2004, *By wilk był syty i owca cała – czyli o grze jako narzędziu symulacji procesów komunikacji i podejmowania decyzji*, „Forum Europejskie", nr 9.

Monika Motyka

GRY I ZABAWY W NAUCZANIU L2 DZIECI W WIEKU 7-9 LAT Z WYKORZYSTANIEM ELEMENTÓW WIEDZY O ŚWIECIE W KONTEKŚCIE TEORII INTELIGENCJI WIELORAKICH GARDNERA

Autorka na podstawie badań własnych przeprowadzonych w latach 2004-2007 w edukacyjnej placówce naukowo-badawczej[1] wprowadza elementy wiedzy o świecie w procesie implementacji języka angielskiego w kontekście teorii inteligencji wielorakich Gardnera. W nauczaniu stosowano e-learning, gry, zabawy oraz różnorodne materiały multimedialne. Tym samym stymulowano rozwój intelektualny uczniów w wieku 7-9 lat (opisanych w niniejszym artykule).

Wielorakie inteligencje (*Multiple Intelligences*)

Teoria inteligencji wielorakich Howarda Gardnera wskazuje na istnienie co najmniej siedmiu sposobów postrzegania i rozumienia świata. Gardner określa każdy z nich jako odrębną „inteligencję" – innymi słowy zespół umiejętności pozwalający jednostkom na identyfikowanie i rozwiązywanie realnych problemów, które napotykają[2].

Gardner definiuje „inteligencję" jako zespół zdolności, który:

- jest w pewien sposób autonomiczny względem innych zdolności ludzkich,
- posiada podstawowy zestaw operacji służących przetwarzaniu informacji,
- ma odrębną historię w etapach rozwoju, przez które każdy z nas przechodzi,

[1] Language Laboratories, <http://www.szkolageniuszy.pl>, 23 listopada 2008.

[2] A. Hofman, *Dydaktyczne implikacje teorii inteligencji wielorakich*, „Przegląd Glottodydaktyczny", nr 24, Warszawa 2008.

- prawdopodobnie posiada źródła w historii ewolucji[3].

Sugerując niepełność swojej listy typów inteligencji, Gardner identyfikuje jednakże następującą siódemkę, przedstawioną poniżej w znacznym uproszczeniu:

1. Werbalno-językowa – zdolność używania słów i języka.
2. Logiczno-matematyczna – zdolność myślenia indukcyjnego i dedukcyjnego oraz rozumowania, a także używania liczb i rozpoznawania wzorów abstrakcyjnych.
3. Wizualno-przestrzenna – zdolność do wizualizacji obiektów i wymiarów przestrzennych oraz tworzenia wewnętrznych obrazów.
4. Fizyczno-motoryczna – mądrość ciała i zdolność do kontrolowania ruchu fizycznego.
5. Środowiskowo-przyrodnicza – zdolność pozwalająca rozróżniać, klasyfikować i posługiwać się własnościami naturalnego otoczenia.
6. Interpersonalna – zdolność komunikowania się i tworzenia relacji między osobami.
7. Intrapersonalna – zdolność rozróżniania uczuć i tworzenia modeli psychicznych samego siebie[4].

Profil inteligencji według Gardnera

Według Gardnera każda osoba posiada wszystkie rodzaje inteligencji, rozwinięte w różnym stopniu. Inteligencje można rozwijać poprzez różnorodne ćwiczenia. Wszystkie inteligencje współpracują ze sobą w różnych konfiguracjach. Tworzą one niepowtarzalny profil inteligencji. Rozwojowi inteligencji wielorakich sprzyja taka organizacja środowiska szkolnego i domowego, która zapewnia wielointeligentne funkcjonowanie[5].

Inteligencja a wiedza o świecie

Określając przybliżony układ inteligencji uczniów, można wzbogacać nauczanie L2 (drugiego języka) o elementy wiedzy o świecie z zakresu: geografii, chemii, fizyki, matematyki, przyrody czy historii[6].

Inteligencja werbalna

Uczeń posiadający szczególnie rozwiniętą inteligencję werbalną preferuje między innymi czytanie, pisanie, opowiadanie historyjek oraz zabawy ze słowami.

---

[3] E. Nęcka, *Inteligencja. Geneza, struktura, funkcje*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003.

[4] H. Gardner, *Multiple Intelligences*, Basic Books, New York 1993.

[5] H. Gardner, *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*, Media Rodzina, Poznań 2002.

[6] Elementy wiedzy o świecie dostosowane są do wieku ucznia, tj. 7-9 lat.

Przede wszystkim w nauczaniu języka angielskiego jako L2 stosowano materiały oraz narzędzia takie jak książki, nagrania, przybory do pisania, pamiętniki, dialogi, dyskusje czy debaty[7].

Zabawa, która wydaje się odpowiednia dla tego typu ucznia, to *Thumb print stories*[8]. Polega ona na wymyśleniu historyjki przez tworzenie rysunków na kartkach papieru za pomocą odcisków palców (palce należy maczać w farbce plakatowej). Podczas tej zabawy można wprowadzać dowolny temat z zakresu elementów wiedzy o świecie, ćwicząc jednocześnie umiejętność mówienia w L2. Dodatkowo autorka urozmaiciła samą zabawę w *fingerprints* (odciski palców) o element pisania: po tym jak uczeń stworzy fragment historyjki, ma skonstruować proste zdanie. Następnie dyktuje je swojemu nauczycielowi, który wpisuje zdanie w edytorze tekstu. Zdań może być na przykład sześć, po jednym do każdego rysunku. Nauczyciel odkrywa zdania w edytorze, a następnie drukuje. Zadaniem ucznia jest ćwiczenie pisania rozjaśnionego tekstu w L2. Potem uczeń czyta tekst. Po kilkakrotnej lekturze tekst zostaje rozcięty na poszczególne zdania i odwrócony tak, iż nie widać treści. Następnie uczeń losuje jedno zdanie, czyta je na głos i dopasowuje do odpowiedniego obrazka w swojej historyjce.

Inteligencja logiczno-matematyczna

Ucznia o dominującej inteligencji logiczno-matematycznej cechuje zarówno zamiłowanie do eksperymentów, jak i do rozwiązywania zagadek, układania puzzli, kalkulowania i ciągłego zadawania pytań. Aby sprostać jego potrzebom, należy między innymi stosować eksperymenty z udziałem materiałów „naukowych", a także w miarę możliwości organizować wycieczki do centrów naukowych czy planetariów[9].

Dla uczniów w wieku 7 lat za pomocą L2 możemy wprowadzać, element wiedzy o świecie – fizykę. Za przykład zabawy niech posłuży praktyczne zastosowanie jednej z zasad dynamiki Newtona. Do doświadczenia zależy przygotować: nadmuchany balonik zabezpieczony klipem do papieru, tak, aby nie uciekało powietrze, papierową makietę rakiety, ok. czterech metrów sznurka, taśmę klejącą oraz dwa krzesła. „Rakietę" przyklejamy do balonika. Krzesła ustawiamy w odległości ok. dwu metrów od siebie, a następnie mocujemy sznurek wraz z zawieszonym na nim balonikiem z rakietą. Przeciągamy konstrukcję balonika z rakietą jak najbliżej krawędzi oparcia jednego z krzeseł i odczepiamy klip. Powietrze, które gwałtownie wylatuje z balonika, powoduje jego ruch. Tym sposobem wysyłamy rakietę w „kosmos". Zabawę można urozmaicić, poprzedzając eksperyment

[7] T. Armstrong., *Multiple Intelligences in the Classroom,* Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, UA, 2000.

[8] Zob. <http://www.teachingenglish.org.uk/TRY/othertry/thumb.shtml>, 23 listopada 2008.

[9] T. Armstrong, op. cit.

pokazem filmu[10] z autentycznym startem rakiety. Po zabawie natomiast można utrwalać nowe słownictwo poprzez gry internetowe[11].

Inteligencja wizualno-przestrzenna

Uczeń o przewadze tego rodzaju inteligencji lubi rysować, szkicować i projektować. Należy więc przygotowywać wszelkiego rodzaju gry i zabawy pobudzające wyobraźnię ucznia, dostarczając mu klocki, filmy, krzyżówki, układanki, ilustrowane książki itp.[12].

Wprowadzając element wiedzy o świecie, na przykład historię, możemy urozmaicić czytanie w L2 zwykłych książeczek (wyposażonych w dodatkowe płyty z nagranym tekstem) o tworzenie komiksów za pomocą telefonu komórkowego i odpowiednich programów komputerowych. Przykładem takiej zabawy może być wstępne przygotowanie figurek postaci historycznych z danej książeczki i opracowanie stosownej scenerii, a następnie zrobienie zdjęć za pomocą telefonów komórkowych wyposażonych w aparat fotograficzny. Zdjęcia przenosimy do programu komputerowego, na przykład PowerPoint, i wspólnie z uczniem tworzymy „film", uzupełniając go o tekst oraz ścieżkę dźwiękową.

Inną możliwość rozwijania inteligencji wizualno-przestrzennej stanowi zabawa w szwajcarskie magnesy GEOMAG[13]. Jest to komplet metalowych kulek i plastikowych patyczków zakończonych magnesami. Z elementów, które się nawzajem przyciągają, można stworzyć rozmaite i zadziwiające konstrukcje. Zabawa ta jednocześnie stymuluje rozwój wyobraźni przestrzennej.

Inteligencja fizyczno-motoryczna

Uczeń mający wysoką inteligencję fizyczno-motoryczną przede wszystkim lubi tańczyć, biegać, skakać, budować, dotykać, gestykulować itp.[14]. Odpowiednią zabawą jest dla niego na przykład poszukiwanie skarbów, kiedy to możemy wprowadzić do nauki L2 element geografii, jakim są strony świata lub zabawa w podchody. Ta ostatnia gra jest wskazana dla większej grupy uczniów. Uczestniczą dwie drużyny. Jedna z nich wyrusza wcześniej w „teren", przygotowując rozmaite pułapki i zostawiając wskazówki i zadania (w L2) do wykonania dla drużyny przeciwnej.

[10] Zob. <http://www.youtube.com/watch?v=esXYDcjxBN0>, 23 listopada 2007.
[11] Zob. np. <http://www.nasa.gov/audience/forkids/kidsclub/flash/games/leveltwo/KC_Rocket_Builder.html>, <http://www.flashpuzzlezone.com/jigsaw/kidstuff/toys/retro-rocket/>, 23 listopada 2007.
[12] T. Armstrong, op. cit.
[13] <http://www.geomagsa.com/>, 21 grudnia 2007.
[14] T. Armstrong, op. cit.

Inteligencja środowiskowo-przyrodnicza

Uczeń o inteligencji środowiskowo-przyrodniczej to miłośnik natury. Cieszą go zabawy ze zwierzętami. Lubi ogrodnictwo i dba o czystość środowiska naturalnego. Należy umożliwiać mu kontakt z naturą, stwarzać okazję do przebywania ze zwierzętami i nie zapominać o przyrządach do badań: mikroskopie, szkle powiększającym, lornetce[15].

Zabawę w collage (z zastosowaniem L2), wprowadzającą zagadnienia z botaniki, rozpoczynamy od wspólnego spaceru i zbierania roślin. Wracamy do pomieszczenia, gdzie na przygotowany wcześniej papier naklejamy roślinki za pomocą przezroczystej taśmy klejącej. Pozwalamy uczniowi wykonać kopię całości kompozycji roślin za pomocą kserografu lub drukarki. Uzyskany w ten sposób materiał (czarno-białe zdjęcie roślin) malujemy farbkami wspólnie z uczniem (za pomocą pędzla lub palcami).

Organizując lekcję geografii w L2 wprowadzającą nazwy kontynentów, możemy zastosować program internetowy Google Earth[16]. Wcześniej, aby wzbudzić zainteresowanie ucznia, możemy pokazać zdjęcia i krótko omówić siedem cudów świata, by następnie stosując program Google Earth, pokazać, jak wyglądają one w rzeczywistości na poszczególnych kontynentach.

Inteligencja interpersonalna

Uczeń o przewadze inteligencji interpersonalnej lubi być przywódcą, organizować zabawy, negocjować, kierować ludźmi. Ważne dla niego są grupowe zabawy, przebywanie w gronie przyjaciół, zebrania towarzyskie[17].

Zabawa w paszport jest propozycją pierwszych zajęć ucznia z nowym nauczycielem L2, dzięki której może powstać między nimi więź. W tym celu należy przygotować odpowiedni „paszport". Możemy wykonać go samodzielnie za pomocą edytora tekstu, a następnie wydrukować. Na stronie tytułowej powinno się znaleźć słowo PASSPORT, dodatkowo możemy umieścić napis TOP SECRET itd. Na wewnętrznej stronie można wykonać, rysując odpowiednie tabelki i linie, miejsce na dane naszego ucznia: fotografię (uczeń może narysować swoją podobiznę), imię, wiek, kolor oczu, włosów, wzrost, podpis, a także odciski palców (uczeń macza palce w różnokolorowych farbach plakatowych). Na kolejnej stronie tworzymy miejsca na „wizy". Uczeń uzupełnia je, wklejając naklejki otrzymywane od nauczyciela po każdych zajęciach. Tak więc uczeń ma obowiązek przynosić ze sobą paszport na każde zajęcia, ponieważ stanowi on jego „pozwolenie" na

[15] Ibidem.
[16] <http://earth.google.com/intl/pl/download-earth.html>, 23 listopada 2007.
[17] T. Armstrong, op. cit.

przebywanie na terenie obcego kraju – (pomieszczenie do nauki to na przykład terytorium Anglii).

Inteligencja intrapersonalna

Uczeń z dużą inteligencją intrapersonalną wyznacza cele, marzy, planuje, rozważa. Preferuje wybory indywidualne, lubi samotnie spędzać czas, a przede wszystkim samodzielnie przygotowywać i realizować projekty[18].

Przykładem zabawy może być czytanie w L2 opowiadań filozoficznych, np. ze zbioru udostępnionego na wskazanej stronie internetowej[19]. Ciekawym opowiadaniem jest historia pewnego kwiatka, który rósł nad brzegiem rzeki, niedaleko małego domku. Codziennie podlewała go mała dziewczynka. Jednak pewnego dnia dziewczynka przestała się pojawiać i odtąd kwiatek musiał radzić sobie sam. Uczeń, który czyta to opowiadanie, w pewnym momencie „utożsamia" się z głównym bohaterem – kwiatkiem i próbuje odgadnąć jego kolejne działania.

Test na rodzaje inteligencji

Przed przystąpieniem do przygotowywania określonej gry lub zabawy wskazane jest przeprowadzenie testu na rodzaj inteligencji[20]. Należy jednak ostrożnie podchodzić do wyników, mając świadomość koniecznych uproszczeń, a swoje wnioski popierać uważną, kilkumiesięczną obserwacją każdego ucznia.

Podsumowanie

Można założyć, iż po rozpoznaniu inteligencji ucznia nauczanie L2 dzieci w wieku 7-9 lat, z wykorzystaniem elementów wiedzy o świecie w formie gier i zabaw, przyniesie oczekiwane efekty.

Jednocześnie warto zauważyć, iż niezależnie od typu inteligencji uczniowie mogą osiągnąć co najmniej porównywalne efekty dzięki odpowiednio dobranym narzędziom metodycznym, ukierunkowanym na indywidualne potrzeby, możliwości oraz ograniczenia ucznia.

Literatura

Armstrong T., 2000, *Multiple Intelligences in the Classroom,* UA, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria.

Gardner H., 2002, *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*, Media Rodzina, Poznań.

[18] Ibidem.

[19] <http://fablevision.com/place/library/index.html>, 23 listopada 2007.

[20] <http://mitest.com/>, 23 listopada 2007.

Gardner H., 1993, *Multiple Intelligences*, Basic Books, New York.

Hofman A., 2008, *Dydaktyczne implikacje teorii wielorakich,* „Przegląd Glottodydaktyczny" nr 24.

Nęcka E., 2003, *Inteligencja. Geneza, struktura, funkcje*, GWP, Gdańsk.

<http://earth.google.com/intl/pl/download-earth.html>, 23.11.2007.

<http://fablevision.com/place/library/index.html>, 23.11.2007.

<http://www.flashpuzzlezone.com/jigsaw/kidstuff/toys/retro-rocket/>, 23.11.2007.

<http://www.geomagsa.com/>, 21.12.2007

<http://mitest.com/>, 23.11.2007.

<http://www.nasa.gov/audience/forkids/kidsclub/flash/games/leveltwo/KC_Rocket_Builder.html>, 23.11.2007.

<http://www.teachingenglish.org.uk/TRY/othertry/thumb.shtml>, 23.11.2007.

<http://www.youtube.com/watch?v=esXYDcjxBN0>, 23.11.2007.

Kamila Kraszewska

GRY I ZABAWY POBUDZAJACE ZMYSŁY W NAUCZANIU JĘZYKA ANGIELSKIEGO JAKO L2

Aby odpowiedzieć na pytanie, jaka jest zależność między językiem a bodźcami sensorycznymi, przeprowadziłam w bieżącym roku ankietę wśród 10-osobowej grupy studentów Uniwersytetu Gdańskiego. Ankietowani mieli podać pięć pierwszych przymiotników, które przyszły im na myśl po usłyszeniu lub przeczytaniu grup wyrazów (odpowiednio: świeżo zaparzona kawa, świeżo wyprany ręcznik, świeżo upieczony chleb, brudne naczynia, ulubiona poduszka). Najczęściej pojawiające się skojarzenia, zarówno pozytywne, jak i negatywne, dotyczyły faktury, koloru, zapachu, smaku, temperatury[1].

Powyższa ankieta przedstawia współzależność różnorodnych bodźców nerwowych docierających do mózgu, które wpływają na całokształt postrzeganego otoczenia. Specyficzne grupy neuronów reagujących na pobudzenia sensoryczne są nośnikami odrębnych, świadomych doznań.

Christof Koch (profesor biologii poznawczej i behawioralnej, badający zagadnienie mechanizmów przyczynowo-skutkowych, tworzących świadomość) w artykule pt. *Jak powstaje świadomość* stwierdza, że „Kiedy neurony łączące tylne i przednie obszary mózgu nie mogą się zsynchronizować, nie ma mowy o świadomości (…). Ponadto uzyskanie pełni świadomości wymaga, by koalicja neuronów objęła zarówno tylne obszary korowe przetwarzające reprezentacje bodźców zmysłowych, jak i przednie struktury związane z pamięcią, planowaniem i językiem"[2]. Wnioskuję zatem, iż na postrzeganie otaczającego świata składają się zarówno reprezentacje sensoryczne, zdolność ich analizowania, jak i procesy planowania, kodowania i mówienia.

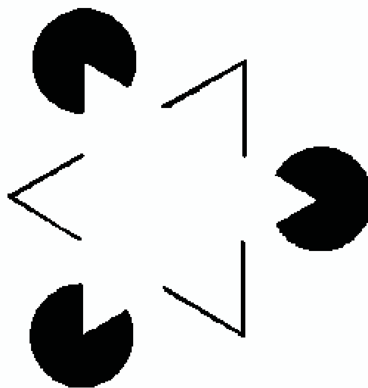
[1] Np. dla 9 z 10 badanych kawa jest: czarna, aromatyczna, słodka, ciepła, za to brudne naczynia są: niesmaczne, śmierdzące, tłuste.

[2] Ch. Koch, S. Greenfield, *Jak powstaje świadomość*, „Świat nauki", nr 11, 2007, s. 32.

Jeden przedmiot może być reprezentowany na wiele sposobów – jako obraz wzrokowy, jako zespół wyrazów i związanych z nimi dźwięków, a nawet wrażenie dotykowe lub zapachowe[3] Skrajnym przypadkiem takiej silnej korelacji pomiędzy neuroprzekaźnikami odpowiedzialnymi za odbieranie i przetwarzanie informacji z receptorów zmysłów jest zjawisko synestezji, kiedy to osoba postrzegająca dany przedmiot jest w stanie jednocześnie słyszeć go, widzieć oraz czuć jego smak[4]. Tym oto sposobem synestetycy słyszą liczbę pięć lub czują smak koloru czerwonego, co jest bardzo bliskie dziecięcemu sposobowi odbierania świata. Różnica polega na tym, że dzieci myślą w taki sposób, jak synestetycy czują. Jednym z nurtujących pytań w procesie poznawczym dziecka bywa „ciekawe, jak smakuje czerwony trójkąt?". I jeśli nic nie stanie na przeszkodzie, czerwony trójkąt wędruje do ust malca. Jest to dowodem na to, że podczas odkrywania świata w dzieciństwie ważną rolę odgrywa łączenie zmysłów. Informacja o tym że trójkąt jest czerwony, nie zaspokaja ciekawości dziecka, nie daje mu pełnych danych na temat oglądanego przedmiotu.

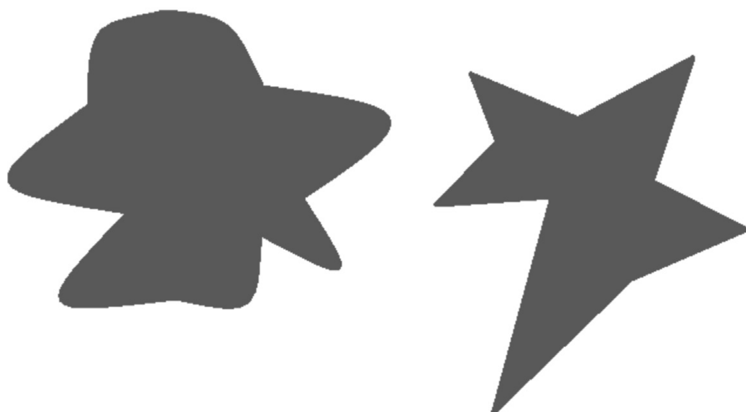
Anthony Marshon, badacz z New York University, sugeruje, iż „można postrzegać układ sensoryczny w kontekście małego naukowca, który generuje hipotezy na temat otaczającego świata. Skąd dochodzi głos, jakiego koloru jest dany przedmiot – to pytania, na które mózg znajduje odpowiedzi korzystając z impulsów, które bezpośrednio do niego docierają oraz wcześniej ukształtowanych schematów" [często zakodowanych w genach i dziedziczonych – przyp. K.K.][5].

Przykładem ujawniającym istnienie takich wzorców w mózgu są iluzje optyczne. Ludzki mózg, próbując zapobiec błędnemu odczytaniu docierającej do niego informacji wzrokowej, uzupełnia brakujące elementy odbieranego obrazu za pomocą schematów zakodowanych w przeszłości.



[3] F. Crick, Ch. Koch, *Problem Świadomości*, „Świat Nauki", wyd. specjalne, Warszawa 2003, s. 12.
[4] S. Ramachandran, M. Hubbard, *Brzmienie barw, smak kształtów*, „Świat Nauki", wyd. specjalne, 2007, s. 81.
[5] H. Huges, *Seeing, heating and smelling the Word – New findings help scientists make sens of our senses*, Medical Institute's Report, 1995, s. 5.

Proces ten jest nieświadomy i automatyczny. Wystarczy spojrzeć na trójkąt Gaetano Kamizsa, aby podświadomie dostrzec biały trójkąt, który znika wraz z usunięciem czarnych kształtów z obrazu. Dzieje się tak dlatego, że mózg automatycznie wypełnia brakujące linie, odtwarzając pełny obraz wcześniej widziany i zakodowany[6].



Natomiast Vilayanur S. Ramachandran i Edward M. Hubbard od kilku lat wspólnie prowadzą badania nad zjawiskiem synestezji i zależności zachodzącej między zmysłami a świadomością. Twierdzą oni, że gdybyśmy zapytali, która z przedstawionych powyżej figur to „Buba", a która „Kiki", 98% osób skojarzyłoby lewy kształt z pierwszym z tych słów[7]. Aby przekonać się o tym osobiście, poprosiłam dziesięcioro uprzednio ankietowanych studentów UG, aby narysowali figury przedstawiające „Bubę" oraz „Kiki". Stworzone obrazki niewiele różniły się od tych zaprezentowanych powyżej. Prawdopodobnie dzieje się tak dlatego, że zdolność mózgu do wyodrębniania wspólnej abstrakcyjnej cechy – w tym przypadku tego, co łączy postrzępiony kształt i twardo brzmiące słowo – mogła utorować drogę do powstania umiejętności posługiwania się przenośnią, a być może również wspólnego słownictwa[8].

Nie jest jednak tak, że bezustannie odbieramy wszelkie impulsy sensoryczne i reagujemy na nie. We wszystkich zmysłach, łącznie z dotykiem, zachodzi zjawisko adaptacji. Np. tuż po założeniu butów na nogi czujemy je, ale już po chwili to czucie znika. Możemy je odzyskać, gdy poruszamy palcami u nóg[9]. Statyczne obiekty znikają z pola widzenia i odczuwania. Dlatego, aby obraz z otaczającego świata nie ginął, fiksacyjne ruchy oczu stale „poruszają" obrazami na siatkówce,

[6] Ibidem, s. 21.
[7] S. Ramachandran, M. Hubbard, op. cit., s. 84.
[8] Ibidem.
[9] S. Martinem-Conde, S. Macknik, *Co widać w drgnieniu oka*, „Świat Nauki", nr 9, 2007, s. 28.

abyśmy nie przestawali widzieć. Neuronaukowcy zajmujący się badaniem tych minimalnych nieświadomych ruchów oczu mogą poznawać sposób kodowania świadomych spostrzeżeń wzrokowych w mózgu[10]. Natomiast jeśli tylko coś się zmienia, dostrzegamy i odczuwamy to natychmiast, gdyż jest to informacja dla mózgu zwiastująca zagrożenie bądź jakąś nową możliwość działania.

Ciekawym sposobem wprowadzenia i nauczania L2 (drugiego języka) może być wykorzystywanie impulsów zmysłowych tak, aby niwelować informację o potencjalnym zagrożeniu, a stwarzać możliwość sensorycznego odkrywania języka obcego. System nerwowy człowieka reaguje selektywnie na fale dźwiękowe, wibracje i inne doznania zmysłowe, co jest limitowane przez nasze geny, doświadczenie oraz poziom uwagi w momencie odbierania impulsu. Poprzez odpowiedni dobór materiałów dydaktycznych nauczyciel jest w stanie zmotywować ucznia do sensorycznego odkrywania języka, utrzymując jednocześnie jego uwagę na najwyższym poziomie. Jak napisał Waldemar Pfeiffer: „(…) język obcy zawarty jest w materiałach glottodydaktycznych i stanowi najważniejszą część języka dydaktyki"[11].

Wprowadzenie gier sensorycznych do nauczania L2 zarówno rozwija i ulepsza poprzez bezustanny trening połączenia nerwowe w mózgu, jak i wpływa na różnorodność postrzegania poznawanego otoczenia. Dowodem niech będzie doświadczenie opublikowane w „Nature Neuroscience" w grudniu 2006 roku[12], podczas którego 2/3 badanych osób było w stanie z zawiązanymi oczami wytropić i przejść dziesięciometrową krętą ścieżkę ułożoną z rozpylonego zapachu czekolady. Wraz z treningiem zdolność ta rosła.

Aby sprawdzić, jaką rolę w codziennym odkrywaniu świata przez dzieci odgrywają zmysły, przeprowadziłam kolejną ankietę pośród dzieci uczęszczających do Przedszkola Samorządowego w Helu, których średnia wieku wynosiła 6 lat i 3 miesiące. 9 chłopców i 7 dziewczynek odpowiadało na pytania[13], których celem było sprawdzenie, czy gry i zabawy są dla dzieci źródłem szczęścia oraz odniesienie wymienionych czynności do doświadczeń sensorycznych. Oto przykładowe odpowiedzi przedszkolaków na pytanie „Gdy jesteś nieszczęśliwy/smutny, co możesz zrobić, żeby zmienić ten stan?":

- „pobawić się swoimi zabawkami, poczytać, narysować dla rodziców ładny obrazek", Ania, lat 5 i 1 miesiąc (Prawdziwe imiona dzieci zostały zmienione zgodnie z ustawą o ochronie danych osobowych z dnia 29 sierpnia 1997 roku – Dz. U. Nr 133, poz. 883);

[10] Ibidem, s. 26.

[11] W. Pfeiffer, *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki,* Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2001.

[12] H. Huges, op. cit., s. 17.

[13] Np. 1. Czym jest szczęście?
2. Gdy jesteś nieszczęśliwy/smutny, co możesz zrobić, żeby zmienić ten stan?
3. Gdzie możemy znaleźć szczęście?

- „mama mnie przytula, albo zabiera na lody i bawimy się w «jaki to smak?»", Mateusz, lat 4 i 3 miesiące;
- „śpiewam z bratem, albo słucham ulubionej kasety", Zosia, lat 5 i 4 miesiące.

W spontanicznych odpowiedziach dzieci dominują wrażenia zmysłowe, które odgrywają ogromna rolę w zabawach mających moc uszczęśliwiania. Można zatem wprowadzić w codzienne gry i rodzinne rytuały, czy też zadania lekcyjne, różnorodność sensoryczną oraz elementy L2. Ulubioną kasetą dziecka może stać się *I can sing*, bajką czytaną na dobranoc *Little Red Riding Hood*, a najlepszą zabawą podczas jedzenia lodów – *Guess the flavour*. W ten sposób bezinwazyjnie wkraczamy w świat dziecka. Łącząc rozwój sensoryczno-lingwistyczny z przyjemnym zajęciem, zaś dodatkowym atutem może się okazać więź emocjonalna, jaka powstaje między dzieckiem, a nauczycielem bądź opiekunem.

Natomiast zaniedbanie poznania empirycznego przez dziecko może mieć widoczne skutki w przyszłości. Te same pytania (dotyczące źródeł i istoty szczęścia) zadałam osobom w wieku 12, 20, 40, i 60 lat. Wrażenia zmysłowe zostały wyparte przez stereotypowe postrzeganie typu „szczęście to zdrowie, pieniądze i miłość", bez szczegółowego podziału i rozgraniczenia na wrażenia smakowe, zapachowe czy dotykowe. Z wiekiem coraz częściej pojawiały się odpowiedzi „nie wiem, nie zastanawiałem się nad tym". Kontrastowało to z uczuciowymi, żywymi reakcjami najmłodszych ankietowanych.

Sposobem na podtrzymanie tej żywiołowości i spontaniczności może być angażowanie wszystkich płatów kory mózgowej odpowiedzialnych za odbieranie bodźców sensorycznych. Aby umożliwić dziecku percepcję wielopłaszczyznową, można ukazać przedmiot na kilka możliwych sposobów. Rozwija to jednocześnie i aktywuje pole Wernickego odpowiedzialne za rozumienie języka fonicznego oraz migowego, a także Pole Broki, które odpowiada za mówienie (w przypadku osób słyszących) i miganie (u osób głuchych)[14].

We współczesnym społeczeństwie informacyjnym zakres możliwości urozmaicania zabaw pobudzających zmysły poszerza się. Dostępne są programy multimedialne rozwijające polisensoryczne poznawanie świata zarówno w języku ojczystym, jak i L2. Oto przykłady gier multimedialnych aktywujących zmysły, wybrane z zasobnego źródła, jakim jest internet.

1) Senses Challenge[15]

Gra dla uczniów zaawansowanych, bazująca przede wszystkim na iluzjach wzrokowych, przywołująca skojarzenia związane ze smakiem. Oferuje ona eksperymenty fizyczno-chemiczne w języku angielskim. Zapewnia również

[14] G.Hickok, U. Bellugi, S. Klima, *Ręce, które mówią*, „Świat nauki", wyd. specjalne 2003.
[15] <www.bbc.co.uk/science/humanbody/body/interactives/senseschallenge>, 20.10.2007.

szczegółowe wyjaśnienie biologicznych oraz psychologicznych uwarunkowań najczęściej występujących w zadaniu trudności. Dodatkowym czynnikiem motywującym jest upływający czas. W związku z tym odpowiedzi są spontaniczne, przez co zmysły łatwiej ulegają iluzjom. Program wprowadza również słownictwo z zakresu biologii i psychologii. Gra nadaje się zarówno dla nastolatków, dzieci, jak i osób dorosłych.

2) Sound Match[16]

Gra przeznaczona typowo dla dzieci. Słowa prezentowane są przez znanego z kreskówek psa Clifforda. Sprawia to, że samo granie staje się przyjemniejsze i atrakcyjniejsze, a przestaje być postrzegane jako forma nauki. Mali uczniowie mogą zarówno usłyszeć, jak i zobaczyć obrazkowy odpowiednik wprowadzanych lub utrwalanych wyrazów, a ich zadaniem jest wrzucić do pudełka wszystkie słowa zaczynające się na tę samą literę. Jeśli dzieci nie potrafią jeszcze pisać i czytać, gra może być wykorzystywana w procesie wczesnej alfabetyzacji.

3) Gets An Earful[17]

Gra utworzona z myślą o najmłodszych uczniach. Ich zadaniem jest połączenie obrazków z odpowiednimi dźwiękami. Nowe słowa nie są zapisane, nie są również czytane. Od nauczyciela zależy, ile i jakie wyrazy wprowadzi na lekcji, co daje możliwość wielokrotnego korzystania z gry przy dużej różnorodności tematycznej. Sprawdza się również jako testowanie słownictwa. Zadaniem uczniów może być zapisywanie na kartce lub wypowiadanie pojawiających się wyrazów (w formie obrazków i dźwięków).

4) Spelling Bee[18]

Gra dostępna w witrynie internetowej poświęconej nauce funkcjonowania ludzkiego ciała, w szczególności dla małych dzieci. Jasno i obrazowo wprowadzane jest nowe słownictwo. Sprawdza się również jako swoisty rodzaj testowania wcześniej poznanych na stronie nowych słów i zwrotów. Zadaniem ucznia jest poprawne zapisanie usłyszanego wyrazu. Nie można pomylić żadnej litery. Urozmaiceniem oraz formą pomocy dla ucznia wprowadzoną w grze jest możliwość usłyszenia poszukiwanego słowa w całym zdaniu, oraz przeczytania jego definicji i kilku słów o pochodzeniu.

[16] <www.teacher.scholastic.com/clifford1/flash/phonics/index.htm>, 20.10.2007.
[17] <www.scholastic.com/magicschoolbus/games/sound/index.htm>, 20.10.2007.
[18] <www.kidshealth.org/kid/closet>, 20.10.2007.

Strony internetowe oferują również szeroką gamę łatwo dostępnych, gotowych do druku planów zajęć bazujących na grach i zabawach multisensorycznych. Ponadto wydawnictwo DK – Dorling Kindersley (www.dk.com) opublikowało całą serię książeczek dla dzieci w języku angielskim, w których nowe słownictwo zaprezentowane jest w formie pisemnej, obrazkowej, naklejkowej, a dodatkowo można poznać dotykiem fakturę niektórych przedstawionych wyrazów. Popularne stały się także książeczki z dźwiękiem, maskotki mówiące po angielsku, również tańczące i śpiewające. Dla urozmaicania nie tylko zajęć, ale i materiałów glottodydaktycznych, można wprowadzać przedstawione przeze mnie formy nauczania polisensorycznego naprzemiennie, uzupełniając je o rzeczywiste przedmioty i dźwięki, które uczeń może widzieć i poznawać każdego dnia. Źródło rzeczywistych materiałów jest nieograniczone, począwszy od narzędzi codziennego użytku, których smak, dźwięk oraz zapach uczeń może poznać empirycznie, po samodzielnie kręcone filmy wideo czy wiadomości ze świata emitowane przez stację BBC News. Obiektem nauczania może stać się praktycznie wszystko, co nie stanowi potencjalnego zagrożenia (jeśli chodzi o treści niebezpieczne lub nieodpowiednie dla dzieci ze względu na wiek), a według nauczyciela może służyć do zaprezentowania i przekazania wiedzy w L2.

W obliczu postępującego procesu globalizacji, kiedy to język ojczysty przestaje być wystarczającym narzędziem komunikowania się z innymi należy poszerzyć zakres roli wielojęzyczności dzieci w odkrywaniu świata o przyjemne poznanie multisensoryczne. Takie podejście zaowocuje prawdopodobnie nie tylko szybszym przyswajaniem wiedzy, ale także większym zainteresowaniem ze strony uczniów oraz wzrostem ich motywacji wewnętrznej.

Literatura

Crick F., Koch Ch., 2003, *Problem świadomości*, „Świat nauki", wyd. specjalne.

Hickok G., Bellugi U., Klima S., 2003, *Ręce, które mówią*, „Świat nauki", wyd. specjalne 2003.

Howard H., 1995, *Hearing and smelling the world – New findings help scientists make sense of our senses*, Medical Institute's Report.

Koch Ch., Greenfield S., 2007, *Jak powstaje świadomość*, „Świat nauki", nr 11.

Martinem-Conde S., Macknik S., 2007, *Co widać w drgnieniu oka*, „Świat nauki", nr 9.

Pfeiffer W., 2001, *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.

Ramachandran S., Hubbard M., 2007, *Brzmienie barw, smak kształtów*, „Świat nauki", wyd. specjalne.

Strony internetowe

<www.neurobiologia.prv.pl >, „Zmysły” , 20.10.2007.

<www.bbc.co.uk/science/humanbody/body/interactives/senseschallenge>, 20.10.2007.

<www.scholastic.com/magicschoolbus/games/sound/index.htm>, 20.10.2007.

<www.teacher.scholastic.com/clifford1/flash/phonics/index.htm>, 20.10.2007.

<www.kidshealth.org/kid/closet>, 20.10.2007.

Joanna Andrzejewska-Kwiatkowska

STYMULACJA NAUCZANIA KOMUNIKACJI INTERKULTUROWEJ ZA POMOCĄ GIER INTERKULTUROWYCH

Niniejsza praca ma na celu przybliżenie niektórych zagadnień będących przedmiotem rozważań podczas zajęć z komunikacji interkulturowej za pomocą gier i zabaw interkulturowych wykorzystywanych na tychże zajęciach[1]. Problematyka ta jest bardzo rozległa, w związku z czym ograniczymy się do omówienia następujących tematów:

- stereotypy i uprzedzenia,
- zrozumienie innych kultur i porozumienie się z ich przedstawicielami,
- kontakt ciała,
- komunikacja niewerbalna.

Jedną z metod, które ułatwiają nauczanie komunikacji interkulturowej, jest bez wątpienia stosowanie gier i zabaw. Metoda ta jest wykorzystywana w dydaktyce od dawna, jednak pewną nowość stanowi jej dostosowanie do potrzeb omawianego przedmiotu. W ostatnich latach zauważa się również, wraz z rozwojem dziedziny interkulturowości, coraz większe zainteresowanie badaczy i praktyków grami i zabawami znajdującymi zastosowanie w komunikacji interkulturowej.

Należy zaznaczyć, że wszystkie omawiane poniżej gry, zgodnie z ich przeznaczeniem, można wykorzystać z powodzeniem zarówno w grupach bi-, jak i multikulturowych. Jednakże nie wyklucza się gier w grupach monokulturowych, choć cel ich jest nieco inny, bowiem grający postrzegają początkowo dobrze znane fakty i zachowania swojej kultury, a następnie ostrożnie poznają kulturę obcą[2]

---

[1] Terminu tego używa m. in. Helga Losche w swej książce pt. *Interkulturelle Kommunikation,* Sammlung praktischer Spiele und Übungen, 2005.
[2] Por. ibidem, s. 98-99.

Posłużmy się przykładem stereotypów i uprzedzeń. Często tworzą się one w sposób nieświadomy. Stereotypy są zjawiskiem specyficznym dla danej kultury, a więc związanym ze standardami obowiązującymi w danym kraju oraz kręgu kulturowym. Postrzeganie i ocenianie rzeczywistości, sposób myślenia, działanie uważane są przez członków danej kultury za wiążące[3]. Reguły określające sposób zachowania się nie są niestety wolne od przesądów i stereotypów. Wszelkie odstępstwa od „normy" są natychmiast zauważane, oceniane i często postrzegane jako niezgodne z panującym stereotypem.

Współczesne społeczeństwa, a szczególnie społeczeństwa wysoko rozwinięte przekształciły się z jedno-, dwu- lub kilkukulturowych w społeczeństwa wielokulturowe. Podłoża tego procesu należy szukać na przykład w pragnieniu przez ludzi – niezależnie od ich wieku, płci czy narodowości – zmian i poznawania nieznanego. To dążenie „naprzód" według Jürgena Boltena oznacza, że jesteśmy nieustannie prowokowani do poznawania obcego, w taki sposób, aby je zrozumieć, zintegrować i dopasować do siebie. Proces ten może nieść ze sobą zjawiska zdecydowanie negatywne, czego wielką liczbę przykładów znajdziemy w historii, polityce czy religii[4].

Z drugiej strony człowiek współczesny raczej nie uniknie konfrontacji z obcymi i z obcością: pracownik firmy wyjeżdża na delegację do Japonii[5]; rodzina pragnie spędzić urlop na słonecznej plaży i rezerwuje hotel w Tunezji; studentka otrzymuje stypendium Erasmusa i przebywa przez rok w Niemczech. Tego typu przykłady, które można by mnożyć, pokazują, jak często i w jak różnorodny sposób można lub trzeba mieć do czynienia z inną kulturą.

Z całą pewnością jednak musimy posiadać minimalne doświadczenie, jeśli chcemy właściwie sklasyfikować obcość. Chodzi tu o to, aby dostrzegać w „innym" zjawisku jego własne cechy, a nie brak właściwości posiadanych przez obiekty już znane. Negatywnym przykładem klasyfikacji obcości jest polskie słowo „niemiec", które pierwotnie oznaczało niemowę, przy pierwszych bowiem konfrontacjach język niemiecki brzmiał dla Polaków całkowicie niezrozumiale, tak jak bełkot niemowy. Podobnie całkowicie obco wyglądało zachowanie żołnierzy rzymskich dla Obeliksa[6], oceniającego ich krótkim stwierdzeniem: „Rzymianie zwariowali!"[7].

Nie można zapewne odciąć się całkowicie od stereotypów i uprzedzeń oraz od postrzegania świata przez ich pryzmat. Stanowią one bowiem pierwszy krok „naprzód" i przybliżają do tego, co dalekie i obce. Jednocześnie tworzą tylko szkielet,

---

[3] Por. A. Thomas, *Kulturvergleichende Psychologie,* Eine Einführung, Göttingen 1993, s. 381.
[4] Por. J. Boltem, *Interkulturowa kompetencja*, tłum. B. Andrzejewski, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2006, s. 93-94.
[5] Więcej na ten temat w książce pod redakcją Thomas/Kinast/Schroll-Machl *Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation*, t. 2, w której dokładnie i wyczerpująco przedstawiono różnice kulturowe wielu krajów całego świata w odniesieniu do Niemiec.
[6] Popularna postać z komiksów autorstwa Gościnnego i Uderzo [przyp. red.].
[7] Za: H. Losche, op. cit., s. 150.

który powinien być wzbogacany własnymi doświadczeniami[8] charakteryzującymi się subiektywnością i uzależnionymi wyłącznie od jednostki.

Aby wszelkiego rodzaju stereotypy i uprzedzenia mogły być zniwelowane, muszą być one najpierw zauważane. Większość osób uświadamiających sobie problem dąży do ich umniejszania. Jednym z ciekawszych służących temu sposobów jest gra interkulturowa, w której uczestnicy odgrywają pewne sytuacje. Zgodnie z regułami gry pt. *Moonies meet Soonies*[9] gracze podzieleni zostają na dwie całkowicie od siebie różne grupy. Różnice mają przede wszystkim charakter społeczny i kulturowy. Żaden z graczy nie prezentuje zachowania sobie właściwego, gdyż grupy społeczne są wyimaginowane i w żadnym wypadku nie mogą być dopasowane do konkretnego kraju. W grze tej chodzi o (głównie niewerbalną) komunikację oraz o wzajemne poznanie się i akceptację innego sposobu zachowania się i postępowania. Podczas ograniczonego czasu gry uczestnicy mają za zadanie poznać się nawzajem na tyle, aby móc się wzajemnie zrozumieć i zaakceptować.

H. Losche podaje przykłady innych gier służących do niwelowania przesądów lub też do poznawania obcości. Zaliczyć do nich można *Galerię przodków*[10] – grę, którą można przeprowadzić w każdej społeczności pragnącej nawzajem się poznać i lepiej żyć we wspólnocie. W grze *Powitanie*[11] goście przybywają na lotnisko w obcym kraju i doświadczają przeróżnych ceremonii powitalnych, jak np. milczenie lub oddawanie odzieży. Następująca po zabawie dyskusja umożliwia uczestnikom wyciągnięcie wniosku, że nie tylko istnieją przeróżne sposoby zachowania – w tym odczuwane jako co najmniej nieprzyjemne, jak uderzenie pięścią w głowę i ramię – ale również należy uznać i zaakceptować panujące w danym kraju reguły postępowania.

Wymienione powyżej przykłady gier interkulturowych odnoszą się w dużym stopniu do tematyki porozumienia i rozumienia innej kultury. Każdy z nas znalazł się zapewne w sytuacji, kiedy nie mógł się porozumieć z inną osobą. Zarówno całkowite niezrozumienie, jak i błędne zrozumienie może szybko doprowadzić – z różnych powodów – do znużenia, irytacji, a dalej do braku akceptacji, a nawet do otwartej agresji[12]. Problemy tego typu mogą wystąpić u rozmówców posługujących się tym samym językiem. Gdy dodamy do tego jeszcze czynnik obcojęzyczności, to oczywistym jest, że w takim przypadku porozumienie oraz wymiana informacji są dodatkowo utrudnione[13]. Tu nasuwa się zjawisko interkulturowych grup współpracy. Chodzi tu o międzynarodową współpracę, która zagrożona zostaje nie na początku, lecz po wielu latach istnienia. Zasadniczą przyczyną tego

[8] Por. J. Bolten, op. cit., s. 95.
[9] H. Losche, op. cit., s. 150 i n. Większość z wymienionych w niniejszym artykule gier autorka przeprowadziła z powodzeniem podczas cyklu wykładów z komunikacji interkulturowej.
[10] Ibidem, s. 107 i n.
[11] Ibidem, s. 112 i n.
[12] Ibidem, s. 62.
[13] Za: M. Szopski, *Komunikowanie interkulturowe*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2004, s. 20.

faktu jest pojawiająca się rutyna, która powoduje jednakowe postrzeganie schematów międzykulturowych i własnej kultury. Powstają wtedy nieporozumienia, a ponieważ proces ten jest nieświadomy, można ich uniknąć jedynie wtedy, gdy zostaną zauważone odpowiednio wcześnie[14]. W komunikacji interkulturowej znajdziemy wiele przypadków, w których porozumienie nie może dojść do skutku ani za pomocą *lingua franca*, ani też za pomocą gestów.

W nauczaniu budowania tego typu mostów pomóc mogą gry interkulturowe. Jednym z pożytecznych przykładów jest gra *Odwiedziny*, dzięki której słuchaczom unaocznia się, że „niełatwo nam postrzegać różnice w zachowaniu i zwyczajach, jako że nierzadko stoją one w opozycji do naszych własnych. W razie wątpliwości ten drugi jest po prostu 'niemożliwy', nieuprzejmy, jest ignorantem..."[15]. W grze tej chodzi o taką obserwację siebie i gracza stojącego naprzeciwko, aby można było odpowiedzieć na pytanie, jak radzić sobie w obcym kraju z oczekiwaniami odnośnie do zachowania – czy to jako turysta, czy też gospodarz. Podczas prób przekazania konkretnej informacji lub prośby, co musi odbywać się bez słów, gracze zauważają, że w trakcie konfrontacji mogą się pojawić różne uczucia, jak np. złości, zwątpienia, ironii – oraz że istnieją określone ograniczenia, z powodu których pewne informacje, choć „wyrażone" właściwie, mogą zostać błędnie zrozumiane.

Podczas badań nad znaczeniem kontaktu ciała należy zwrócić uwagę na wiele aspektów. Chodzi tu m.in. o komunikowanie olfaktoryczne. Każdy człowiek posiada swój własny, osobisty zapach, odbierany przez innych jako przyjemny bądź odrażający. Oczywiście współczesny człowiek potrafi bez większego wysiłku za pomocą np. perfum czy mydła stłumić swój zapach i sterować swoim oddziaływaniem na innych.

W każdej kulturze inaczej odczuwa się kontakt ciała. Można się pokusić o ogólne stwierdzenie, że im bardziej na północ mieści się siedziba danego narodu, tym większą przestrzeń wokół siebie pragnie utrzymać każdy z jego członków. Trzymanie za rękę podczas rozmowy to całkowicie akceptowalny sposób zachowania w Hiszpanii. Norweg czy Szwed będzie potrzebował do podobnej tematycznie konwersacji odległości ok. półtora metra, odpowiadającej mniej więcej dwóm długościom ramienia. Odległość pomiędzy partnerami oraz pewne uporządkowanie, szczególnie podczas organizacji rozmów, stanowi jeden z przedmiotów badań proksemiki. Zauważalne są widoczne różnice pomiędzy Arabami czy Latynosami a Europejczykami. Ci pierwsi przebywają ze sobą znacznie bliżej, a pomimo to mieszkańcy Starego Świata również potrafią zmniejszać dystans, choć rzeczywista odległość między nimi jest większa[16]. Dla celów ćwiczenia dystansu podczas zajęć z komunikacji interkulturowej proponuje się grę

[14] Por. J. Bolten, op. cit., s. 123.

[15] Por. H. Losche, op. cit., s. 119.

[16] Por. H.J. Heringer, *Interkulturelle Kommunikation. Grundlagen und Konzepte*, A. Francke Verlag, Tübingen u. Basel, 2004, s. 82.

Dyrygowanie partnerem. Dwójka stojących naprzeciwko siebie graczy, którzy pragną się do siebie przybliżyć, pozostaje ze sobą w kontakcie wyłącznie za pomocą mimiki. Uczestnicy przekazują sobie na zmianę sygnały, jak szybko partner ma iść, kiedy ma nastąpić przerwa itp. Muszą przy tym zwracać uwagę na intensywność, czas trwania oraz unikanie kontaktu wzrokowego, poważny wyraz twarzy lub uśmiech. Na zakończenie uczestnicy otrzymują jeszcze jedno ważne zadanie – muszą „zmierzyć" dystans między sobą: czy mogą się czuć, podać sobie ręce, czy też nie mogą się dosięgnąć[17]? Po tym ćwiczeniu uczestnicy z całą pewnością będą mogli spokojnie patrzeć w oczy rozmówcy, a próby kontaktów na poziomie interkulturowym bez wątpienia będą udane.

Kolejna bardzo ciekawa gra zatytułowana *Punkt widzenia* ukazuje grającym, jak ważnym jest uwzględnienie bliskości i odległości podczas spotkania. Zauważają oni, że nie jest przyjemnie, gdy osoba, której nie znają lub nie szanują, staje zbyt blisko. Czasami „natręctwo" tego typu może być nawet odczuwane jako pogróżka. Gra *Punkt widzenia* może trwać aż przez pięć rund, choć efekty pojawiają się już po trzech rundach. W pierwszej rundzie uczestnicy poruszają się swobodnie do momentu, aż znajdą sobie dogodne miejsce. Wtedy wszyscy się zatrzymują. Mają za zadanie rozejrzeć się dokoła siebie i odpowiedzieć na poniższe, wspólne dla wszystkich rund pytania:

- gdzie stoją przyjaciele,
- gdzie znajdują się osoby znane tylko z widzenia,
- gdzie stoją ci, których nie znamy,
- gdzie są te osoby, których nie lubimy,
- jak się każdy na swoim miejscu czuje.

W pytaniach tych kładzie się nacisk na problem odstępu, który staje się wyraźny dopiero w rundzie drugiej. Tworzy się wtedy bowiem wielkie koło ze sznurka – jego wielkość powinna być porównywalna z powierzchnią będącą poprzednio do dyspozycji – a uczestnicy poruszają się teraz w jego środku. Po zajęciu miejsc okazuje się, że grający znajdują się w takiej samej konstelacji jak w pierwszej rundzie. Następujące etapy polegają na zmniejszaniu przestrzeni odpowiednio do grzecznego, choć jeszcze przyjemnego dystansu, bliskości powstającej pomiędzy dobrymi przyjaciółmi oraz intymności. Również trzecia runda (gdy koło zostaje o połowę zmniejszone), tak samo jak kolejne, przynosi podobne rezultaty. Po zakończeniu gry uczestnicy dowiadują się, że istnieje konkretny kodeks dystansu, który łatwo można złamać, co może być bardzo nieprzyjemne dla innych – oraz że istnieją różnice w odczuwaniu pomiędzy odmiennymi kulturami, pomiędzy kobietami i mężczyznami, a także w konkretnych sytuacjach[18].

Komunikacja niewerbalna odgrywa niebagatelną rolę w kontaktach interkulturowych, choć może jednocześnie przysparzać wielu problemów. Wiedza na jej

[17] Według H. Losche, op. cit., s. 164-165.
[18] Por. ibidem, s. 188-189.

temat ma duże znaczenie, gdyż na tym polu dochodzi często do nieporozumień – z jednej strony przy zredukowanej komunikacji werbalnej przypisuje się gestykulacji dużo większą rolę niż mowie, z drugiej zaś strony porozumiewanie się za pomocą gestów i mimiki postrzegane jest bardzo często jako naturalne i uniwersalne, nie zaś jako uwarunkowane kulturowo[19].

Podczas omawiania tematu komunikacji niewerbalnej należy zdawać sobie sprawę z tego, że ludzkie ciało nie kłamie, choć jednocześnie też nic nie mówi[20]. Nie wolno jednakże zapominać, że język ciała jest różny w różnych kulturach. Te same gesty mogą być przez różnych ludzi inaczej zrozumiane bądź pozostać niezrozumiałymi. Przykładem tego typu problemów komunikacyjnych może być gest przytakiwania i negacji w Europie Południowo-Wschodniej.

Nie może w tym miejscu zabraknąć wzmianki o komunikacji parawerbalnej. Często ma ona związek z uwarunkowaniami genetycznymi i tym samym znajduje się poza zasięgiem naszej kontroli. Głos kobiecy jest z natury znacznie wyższy niż męski. Nie ma to zasadniczo wpływu na przebieg komunikacji, jednakże powszechnie znany jest fakt, iż kobiety na stanowiskach politycznych czy kierowniczych uczą się mówienia niższym głosem. Zachowanie parawerbalne jest jednocześnie bardzo osobiste, bowiem wpływ na nie może mieć zarówno budowa ciała, jak też pochodzenie i sposób wychowania[21]. Sygnały parawerbalne można wyśmienicie ćwiczyć w grze *Śpiewny język*. Przeprowadza się w parach rozmowę, której nietypowość polega na wypowiadaniu jednego długiego słowa. Należy nim opowiadać pewną historię, a ewentualne pytania partnera odnośnie do treści opowiadania mogą być wyrażane również tylko za pomocą tego słowa. Podczas tej trwającej około pięciu minut „rozmowy" jej uczestnicy muszą mieć zamknięte oczy. Po zakończeniu gry dochodzi się do wniosku, że niektóre sygnały parawerbalne były bardzo pomocne w rozumieniu wypowiedzi, inne natomiast wręcz wprowadzały w błąd. Nie udawało się też w zasadzie porozumieć, tym bardziej, że brakowało kontaktu wzrokowego, niezwykle istotnego czynnika w komunikacji – grający przyznawali, iż często mieli ochotę otworzyć oczy. Każda osoba ma też szczególne uczucie, gdy musi wypowiadać się w języku innym niż ojczysty. Ostatnim wnioskiem jest, że sama komunikacja parawerbalna nie może stanowić rozmowy – po kilku próbach uczestnicy musieli przerwać próbę przekazania konkretnej myśli[22].

Niezależnie od powyższych wywodów pewne jest, że czynniki parawerbalne mają znaczący wpływ na przebieg rozmowy. Poszczególne jej etapy następują po sobie i nie powinny się na siebie nakładać. Pomiędzy nimi następują krótkie momenty ciszy. Kiedy jednak nie są one jeszcze krępujące, kiedy zaś postrzegane są już jako konkretna przerwa w rozmowie? Dla mieszkańca Europy Środkowej

[19] Por. M. Szopski, op. cit., s. 98 i n; por. też H.J. Heringer, op. cit., s. 86.
[20] Por. H.J. Heringer, op. cit., s. 91.
[21] Por. ibidem, s. 96.
[22] Por. H. Losche, op. cit., s. 184-185.

kilkusekundowa przerwa nie stanowi jeszcze problemu. Włoch czy Francuz zacząłby się prawdopodobnie już zastanawiać nad powodem tak „długiej" pauzy. W Finlandii zwyczajowo przeciąga się rozmowy, bowiem dłuższe milczenie nie przeszkadza bynajmniej w prowadzeniu konwersacji[23]. Znana jest gra, którą wykorzystuje się przy omawianiu komunikacji niewerbalnej w aspekcie interkulturowym. Podczas *Telefonowania* uczestnicy uświadamiają sobie, że nie należy koncentrować się wyłącznie na treści wypowiedzi, ale trzeba zwracać uwagę na to, w jaki sposób coś zostaje wyrażone. To właśnie głos, intonacja, akcent, wymowa mają duży wpływ na nasze odczucia oraz na interpretację informacji. Grupa siedzi w kole plecami do środka, wszyscy mają zamknięte oczy i trzymają się za ręce. Grę rozpoczyna uścisk dłoni inicjatora, przekazywany tak długo, aż ten zawoła „Stop". Wtedy musi on rozpoznać osobę, która jako ostatnia otrzymała uścisk i odezwała się słowami „Halo, słucham", wyłącznie po barwie głosu, intonacji i wyborze słownictwa. Dzięki tej grze uczestnicy dowiadują się, że istnieje wiele różnych czynników i cech osobistych, na których podstawie identyfikujemy ludzi – przy czym są osoby, które brzmią bardzo charakterystycznie, oraz takie, które bardzo trudno rozpoznać.

Zarówno tematyka interkulturowej komunikacji, jak i interkulturowej kompetencji jest na tyle interesująca i aktualna, że nie potrzeba wielu środków dydaktycznych, aby zaproponować atrakcyjny układ zajęć. Tym niemniej wzbogacenie ich treści o gry interkulturowe, których przykłady zawarto w niniejszej pracy, jest wielce godne polecenia, tym bardziej, że zabawa pozostanie z pewnością dłużej w pamięci niż omawianie suchych danych.

Literatura

Bolten J., 2006, *Interkulturowa kompetencja*, tłum. B. Andrzejewski, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.

Heringer H.J., 2004, *Interkulturelle Kommunikation. Grundlagen und Konzepte*, A. Francke Verlag, Tübingen u. Basel.

Losche H., 2005, *Interkulturelle Kommunikation. Sammlung praktischer Spiele und Übungen*, Ziel Verlag, Augsburg.

Szopski M., 2004, *Komunikowanie interkulturowe*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.

Thomas A., 1993, *Kulturvergleichende Psychologie,* Eine Einführung, Göttingen.

Thomas A., Kinast E.U., Schroll-Machl S., 2003, *Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation*, t. 2, Vanderhoeck&Ruprecht, Göttingen.

[23] Por. H.J. Heringer, s. 98, por. też H. Losche, op. cit., s. 48.

Weronika Górska

RPG NA LEKCJI JĘZYKA HISZPAŃSKIEGO. POSZUKIWACZE SKARBÓW

Zważywszy na ograniczoną objętość artykułu w części teoretycznej ograniczę się do wyjaśnienia podstawowych pojęć związanych z *Role-Playing Games*. Nie uważam się w żadnym stopniu za specjalistę w tej dziedzinie. Przytoczone poniżej informacje mają służyć jedynie wstępnemu zapoznaniu się zainteresowanych czytelników z pojęciem RPG. Na stronie internetowej i forum Polskiego Towarzystwa Badania Gier można pogłębić swoją wiedzę z tego zakresu. Nauczyciel, który chciałby stosować moją grę na lekcji języka obcego, nie musi być koniecznie zagorzałym graczem; wystarczy, aby pojął sam zamysł gry i był kreatywny podczas kolejnych sesji.

O pojęciu gry jako strategii ludycznej pisałam w poprzednim artykule[1], dotyczącym Szalonego Chińczyka, dlatego też nie będę tutaj powtarzać całego wywodu teoretycznego. Zainteresowanych zapraszam do lektury książki pani Teresy Siek-Piskozub.

Wychodzę z założenia, że stosowanie gier na lekcji języka obcego jest elementem motywującym, często wyzwalającym emocje, rozwijającym różnorodne kompetencje. Należy tutaj podkreślić, iż nie zawsze dana gra będzie przynosiła zamierzony skutek pedagogiczny. Każdą grę, jak wszystkie inne techniki stosowane przez nauczycieli na lekcji, należy dostosować do danej grupy, biorąc pod uwagę wiek, zainteresowania oraz charakter jej uczestników.

RPG, czyli gra fabularna, jest formą rozrywki dla osób w bardzo różnym wieku. Aby w nią grać, potrzeba jedynie paru graczy, spośród których jeden odgrywa rolę Mistrza Gry. Osoba ta jest odpowiedzialna za snucie fabuły, rozwijanie opowieści, przedstawienie fikcyjnego świata, którym rządzą specyficzne reguły

[1] W. Górska, *Szalony Chińczyk – niekonwencjonalna lekcja powtórkowa*, w: A. Surdyk, J.Z. Szeja (red.), *Kulturotwórcza funkcja gier. Gra w kontekście edukacyjnym, społecznym i medialnym*, „Homo Communicativus", 2(4)/2008, s. 183-190.

składające się na tak zwany system gry. Mistrz przedstawia także graczom ich misję. W *Poszukiwaczach Skarbów* jest nią odkrycie skarbu. Jednakowoż misja może zmieniać się w zależności od potrzeb danej gry. Nauczyciel prowadzący powinien wybrać taki rodzaj misji, do której łatwo będzie dostosować cele dydaktyczne. Należy także podkreślić, iż w RPG raczej chodzi o współpracę niż o rywalizację. Często powodzenie misji zależy od tego, czy poszczególni gracze działają razem. Prowadzący może tak ustawić przebieg akcji, aby takowa współpraca się opłacała. Dzięki temu rozgrywający zmuszeni będą do bardziej intensywnych interakcji między sobą.

Cele *Poszukiwaczy Skarbów* (dalej zwanej PS)

Dzięki tej grze uczniowie zdają sobie sprawę, na ile są w stanie porozumieć się po hiszpańsku na poziomie przynajmniej podstawowym. PS rozwijają także różnorodne umiejętności z wyraźną przewagą mówienia oraz negocjowania. W fazie przygotowawczej do gry uczniowie mają możliwość praktykować umiejętność rozumienia ze słuchu, rozumienia tekstu pisanego oraz pisania. W trakcie samej gry wszyscy uczestnicy są zmuszeni do wykorzystania całego wcześniej opanowanego materiału. Z drugiej strony, w grze pojawia się nowe słownictwo – typowe dla RPG. Grę tę można wykorzystać przede wszystkim wśród uczniów z przewagą kinestetycznego stylu uczenia się. PS w miejsce „niezdrowej" rywalizacji zachęca uczestników do współpracy.

Grupa docelowa

Pierwotna wersja gry została przygotowana z myślą o uczniach dorosłych, słuchaczach szkoły językowej w Poznaniu, którzy ukończyli 120-godzinny kurs języka hiszpańskiego osiągając poziom A2. Jednakowoż gra ta może być według mnie dość łatwo dostosowana do różnych grup wiekowych i programowych. Bardzo dużą rolę odgrywa tutaj wyobraźnia i możliwości twórcze prowadzącego. Należy podkreślić, iż grupa graczy nie powinna być liczniejsza niż 4 uczniów. W sytuacji gdy mamy większą grupę studentów, proponuję podzielić ich na mniejsze podgrupy i grać z jedną, a innej w tym czasie zadać dowolną pracę, którą może wykonać bez nadzoru nauczyciela. Ewentualnie, o ile istnieje taka możliwość, można rozgrywać jednocześnie parę partii, ale wiąże się to z koniecznością znalezienia kilku Mistrzów Gry (kolegów nauczycieli, osoby z grupy zaawansowanej) oraz posiadania odpowiedniego wyposażenia (plansze, elementy dekoracyjne itd.).

Sekwencja dydaktyczna oraz potrzebne materiały[2]

Sekwencja dydaktyczna składa się z czterech części: przygotowanie materiałów pomocniczych, sesja wprowadzająca, gra, autoewaluacja oraz ocena gry przez uczniów. Czynności nauczyciela zaś możemy podzielić na trzy etapy: przed, w trakcie i po grze. Zanim zacznie się sesja wstępna, nauczyciel musi przygotować materiały oraz tuż przed samą grą należy pamiętać o stworzeniu odpowiedniej atmosfery (wystrój sali – świeczki, materiały, napisy[3], elementy dekoracyjne, nastrojowa muzyka[4], ewentualnie przebranie dla Mistrza Gry oraz przygotowanie i ukrycie SKARBU[5]). W trakcie gry nauczyciel staje się oczywiście Mistrzem, ale nie wolno mu zapomnieć o roli nauczyciela notującego najważniejsze błędy, pomagającego w trudnościach lingwistycznych uczniów, jeśli o to poproszą. Po grze nauczyciel wspólnie z uczniami poprawia błędy oraz prosi ich o przeprowadzenie autoewaluacji[6].

Lekcja wprowadzająca

Kontekst. Jako wprowadzenie do gry można wykorzystać przeróżne materiały: zdjęcie grających, prawdziwy element gry, np. planszę, fragment filmu z grą, można zagrać w wisielca (hasło do odgadnięcia GRA FABULARNA w danym języku), można się po prostu spytać, czy ktoś kojarzy skrót RPG. Po krótkiej rozmowie w grupie (jeśli wśród uczniów mamy grających, wyciągamy od nich maksimum informacji) przedstawiamy słownictwo typowe dla RPG, po czym następują praktyki słownictwa.

Każdy nauczyciel może wprowadzić słownictwo na swój najbardziej wypróbowany sposób (tłumaczenie w grupach, stworzenie mapy mózgu, praca ze słownikiem jednojęzycznym, praca z komputerem – słowniki internetowe, bądź odkrywanie sensu przez kontekst itd.). Poniżej przedstawiam fragment tekstu przygotowanego jako praktyka słownictwa oraz rozumienie tekstu czytanego. Uczeń otrzymuje następującą instrukcję: „przeczytaj poniższy tekst, z którego do-

[2] Wszelkie przykłady podawane są oczywiście w języku hiszpańskim. Każdy z nauczycieli konkretnego języka będzie musiał przygotować swoje własne ćwiczenia.

[3] Napisy typu: *Wojowniku z grupy... czy masz odwagę wejść do tej sali? Za tymi drzwiami rozpoczyna się PRZYGODA* można umieścić przed salą lekcyjną. Mogą być to napisy wykonane na nadpalonym papierze, jeśli możliwe, żółtawym, pokapanym woskiem.

[4] Na przykład muzyka filmowa z *Harrego Pottera* lub *Władcy Pierścieni*.

[5] Jak pisałam wyżej misja PS polega na odnalezieniu skarbu, trzeba więc go wcześniej przygotować. Mogą nim być jakieś drobne prezenty, cukierki, pamiątki z danego kraju itp.

[6] Przykład, który znajduje się poniżej jest oczywiście po hiszpańsku. Każdy nauczyciel musi sam takową ankietę przygotować w odpowiednim języku. Ankieta powinna być anonimowa. Jej wyniki, jeśli nauczyciel uzna za stosowne można omówić na kolejnych zajęciach.

wiesz się nieco więcej o RPG, oraz uzupełnij luki. Następnie, aby przekonać się, czy twój kolega dobrze zrozumiał ten tekst, ułóż dla niego trzy pytania”[7].

El juego de rol (o en inglés Role Playing Game - RPG, literalmente: juego de interpretación de roles) _______ desempeñar un determinado rol o personalidad concreta. Según ________de la Lengua Española: „Rol.- Papel que interpreta un actor: desempeñar un gran rol en una representación teatral.” Esto se debe a que en los juegos de rol cada _______interpreta un personaje ficticio. Cada jugador define el carácter de su personaje según sus propios criterios y, durante una partida de juego, responde a las diversas situaciones, decidiendo en el momento las acciones de este personaje (es decir, improvisando). Una ______ de rol no sigue un guión prefijado, sino que la „historia” se va creando durante la partida. Para jugar al RPG se deben reunir por lo menos dos_______, en una o más sesiones de juego. Una es siempre el director de juego (narrador) o master, encargado de dirigir el hilo argumental. Las demás son jugadores que _________ su propio personaje. Se suelen seguir unas pautas de juego preestablecidas conocidas como sistema de juego. *adaptado de http://es.wikipedia.org/wiki/Juego_de_rol* **Gra fabularna** (inaczej **RPG**, z ang. *role-playing game*, często zwana *grą wyobraźni*, potocznie *erpegiem* lub *rolplejem*) _________ odgrywaniu roli lub określonej osobowości. Według _____ Języka Hiszpańskiego: “Rola- postać odtworzona przez aktora: interpretować ważną rolę w przedstawieniu teatralnym”. Nazwa nawiązuje do faktu interpretowania w grze fabularnej przez każdą _____ fikcyjnej roli. Każdy gracz definiuje charakter swojej osobowości, według swoich własnych kryteriów, i podczas rozgrywki reaguje na różne sytuacje, decydując w danym momencie o ruchach swojej postaci (innymi słowy improwizując). Podczas ______ nie podąża się za narzuconym z góry scenariuszem lecz raczej historia rozwija się w jej trakcie. Aby grać w RPG muszą zebrać się co najmniej dwie osoby podczas jednej lub paru sesji gry. Jedna z nich jest zawsze osobą prowadzącą (narrator) lub Mistrz. Jej zadaniem jest snucie historii. Pozostali są graczami, którzy _______ swoje postaci. Zwykle podąża się za pewnymi z góry ustalonymi wskazówkami znanymi jako system gry.	*el diccionario* słownika *jugadores* gracz *la partida* partii *persona* osobę *consiste en* polega na *interpretan* interpretują

[7] Po uzupełnieniu tekstu upewniamy się, czy uczniowie rozumieją słownictwo.

Kolejna praktyka słownictwa może polegać na połączeniu słów polskich i ich odpowiedników z L2. Zamiast tradycyjnej tabelki możemy także wykorzystać elementy z gry (stoły, biblioteczki, miecze, postaci, itp.). W tej wersji nauczyciel musi wcześniej przygotować w tabelce słownictwo hiszpańskie i wyciąć poszczególne słówka. Zadaniem uczniów będzie połączenie ich z odpowiednim elementem. Przykład tabeli:

UNA TUMBA grób	UNA TRAMPA pułapka	UNA BIBLIOTECA biblioteczka	UNA MESA DE MAGO stół maga	UN PERGAMINO pergamin
UNA MESA stół	UNA PUERTA drzwi	UNA CHIMENEA kominek	UNA BOTELLA MÁGICA magiczna butelka	UN TESORO skarb

Następna praktyka może polegać na przygotowaniu krzyżówki. Każdy uczeń wybiera 10 rzeczowników bądź czasowników i wpisuje po 5 z nich w dwie takie same krzyżówki[8]. Nauczyciel po sprawdzeniu rozdaje tak przygotowane krzyżówki pozostałym uczniom. Każda para ma za zadanie skompletować dwie krzyżówki nie używając języka polskiego podając sobie nawzajem definicje brakujących słów.

Dodatkowa praktyka – *webquest*. Nauczyciel szuka odpowiedniej strony w Internecie związanej z RPG[9]. Wyszukuje dokładne podstrony, na których znajdują się informacje mogące pomóc w późniejszej sesji. Przykład – strona o *World of Warcraft* <http://www.wow-europe.com/es/index.xml>[10]. Przykładowe pytania:

- ¿Qué tipo de raza puedes elegir para tu personaje si juegas a World of Warcraft? (entra en TU PERSONAJE – razas). *Jaką rasę możesz wybrać, grając w World of Warcraft? (zakładka POSTACI – rasy)*
- ¿Cuántos tipos de elfos hay? (entra en TU PERSONAJE – razas). *Ile jest typów elfów?(zakładka POSTACI – rasy)*
- ¿Qué son los tauren? (entra en TU PERSONAJE – razas). *Czym są taureni? (zakładka POSTACI – rasy)*
- ¿Qué rasgos caracterizan al sacerdote? (entra en TU PERSONAJE – clases). *Jakie cechy ma kapłan? (zakładka POSTACI – klasy)*

[8] Po odgadnięciu 5 wyrazów para uczniów powinna mieć skompletowaną całą krzyżówkę. Ten typ zadania zmusza uczniów do tworzenia definicji, a tym samym do konstruowania pełnych zdań przy wykorzystaniu różnych strategii.

[9] Jest to bardzo skrótowe i niekompletne opisanie *webquest*. W tym przypadku będzie to raczej tzw. *Treasure Hunts*.

[10] Bardzo ważne jest dokładne pokierowanie ucznia na etapie szukania informacji w sieci, ponieważ ich wielkie nagromadzenie w obcym języku może zniechęcić go do dalszej pracy.

Przygotowanie postaci, map podziemi, skarbów, czarów[11]

Każdy uczeń otrzymuje specjalny kartonik, na którym musi opisać swoją postać, może także nakleić zdjęcie ją reprezentujące bądź narysować swojego bohatera. Wskazówki do opisania postaci: imię, płeć, rasa, opis fizyczny, opis charakteru, rodzina, ulubione zwierzę, ulubiona broń, zainteresowania, relacje z innymi uczestnikami gry.

Każdy uczeń otrzymuje fragment podziemi (zwykle plansze dzielą się na parę „komnat"), który musi „umeblować" elementami dekoracyjnymi (stoły, krzesła, trony, kufry ze skarbem, biblioteczki itd.).

Niektórym uczniom można zlecić przygotowanie czarów, innym skarbów. Przykłady czarów: „Za pomocą tego czaru na 1 turę stajesz się niewidzialny"; „Dzięki temu zaklęciu możesz uleczyć przyjaciela"; „Rzucając ten czar, przejdziesz przez mury". Przykłady skarbów: „Właśnie znalazłeś 100 monet"; „Stary miecz, dodaje ci 1 punkt przy ataku"; „Magiczny napój, dodaje 1 punkt siły fizycznej." Karteczki z czarami oraz skarbami zbieramy tuż przed sesją gry.

Odsłuch

Jeśli to możliwe nauczyciel przygotowuje odsłuch z *native speakerem* bądź innym nauczycielem. Przykładowo może to być rozmowa dwóch przyjaciół, którzy spotykają się na sesji RPG. Jeden wyjaśnia drugiemu, na czym to polega. Tłumaczy dokładnie zasady gry, a także do czego służą różne elementy dekoracyjne, po co się używa różnych kostek, jak przesuwa się po planszy każdy bohater, kto może używać czarów, a kto raczej opiera się na sile fizycznej, jak można współpracować podczas gry, na czym polegają punkty „ducha" oraz „ciała" oraz jaka jest misja gry. Przed odsłuchem dajemy uczniom możliwość zaznajomienia się z pytaniami. Dzięki odpowiedziom na nie będą już znali zasady PS. Tuż przed sesją można je powtórzyć, np. w formie mapy mózgu.

Sesja gry

Każdy nauczyciel może przygotować swój własny system gry. Należy wyjaśnić reguły, bądź je powtórzyć, jeśli wcześniej zostały one przedstawione w odsłuchu. Uczniowie prezentują swoich bohaterów, opisują ich. Następnie narrator ujawnia misję gry – znalezienie skarbu ukrytego wiele wieków temu w tajemnej krainie SALMENTES. Do odnalezienia go posłużą wskazówki. Zadaniem graczy jest więc odnalezienie ich[12]. Teraz następuje moment, w którym gracze dzielą się na

[11] Częściowo można zadać stworzenie postaci oraz przygotowanie planów, etc. jako pracę domową.

[12] Wskazówkami są rymowane zagadki, które opisują litery. Pierwsza z nich musi prowadzić do hasła LITERY, a potem każda kolejna powinna przedstawiać litery i ich liczbę w tajemniczym haśle. Po złożeniu

dwie drużyny (mogą one współpracować bądź nie, ale w końcu, aby odgadnąć całe hasło, będą musieli się ze sobą porozumieć). W każdej drużynie mamy po dwóch graczy. Każdy z graczy posiada fragment uprzednio przez siebie przygotowanej mapy – następuje moment negocjowania trasy. Za każdym razem, gdy gracz otwiera nową „krainę", osoba za nią odpowiedzialna opisuje, co w niej się znajduje według planu, a jej kolega z pary układa odpowiednio dane elementy.

Podczas sesji Mistrz Gry może zadawać pytania pomocnicze: „Co teraz zrobisz?"; „Jesteś pewien, że chcesz tam wejść?; „Pytasz o coś czy idziesz dalej?". Można zaprowadzić graczy do podziemnego sklepu, baru, zaatakować ich, zaczarować, przenosić za pomocą czarów, zmuszać do interakcji z innymi graczami. Przebieg gry zależy już w zupełności od inwencji twórczej nauczyciela prowadzącego.

Bardzo ważną zasadą jest nieużywanie języka ojczystego. Pomocnym może się okazać ustanowienie funkcji „sekretarza", który będzie notował wszelkie zdania czy słowa polskie, jakie w emocjach „wymkną" się graczom. Można je przetłumaczyć i przygotować taką „ściągę" na następną sesję.

W trakcie gry dobrze jest tak poprowadzić odnajdywanie zagadkowych wskazówek, by w czasie, gdy jedna ekipa je odgaduje, druga wykonywała swój ruch. Pozwoli to na zaoszczędzenie czasu[13]. Na końcu, gdy wszystkie zagadki są już w posiadaniu obu ekip, jeśli nie są rozwiązane, prowadzący może podsunąć myśl o wspólnej „burzy mózgów". Gdy hasło zostaje odgadnięte, ujawnia się skarb i gra się kończy.

Przykłady zagadek:

1. "En una corta frase todas estamos mezcladas, algunas una, otras más veces, formamos tres palabras. Si nos reúnes, contraseña tendrás y le puerta secreta se abrirá". *W krótkim zdaniu jesteśmy wszystkie zmieszane, jedne raz, inne wiecej razy, razem tworząc trzy słowa. Jeśli nas wszystkie znajdziesz, odgadniesz hasło i otworzą się sekretne drzwi*[14].
2. "Nada, nunca, nadie son mis casas preferidas. En una somos dos, en otras sólo una. Es fácil, también estamos tres en ninguna (2 veces)". *Nic, nigdy i nikt są moimi ulubionymi domami. W jednej jest nas dwie, w pozostałych tylko jedna. To proste, jesteśmy we trójkę w żadnej (2 razy)*[15].

hasła otworzą się tajemnicze drzwi do komnaty, w której znajduje się SKARB.

[13] Problemem tego typu gry jest czas pomiędzy turami, z którym uczestnicy czasami nie wiedzą co zrobić. Dlatego też proponuję, aby w tym czasie w swoich ekipach rozwiązywali oni zagadki, które stopniowo odnajdują. Jako że nauczyciel prowadzi całą sesję, może tak poprowadzić ich odnajdywanie, aby zawsze dana ekipa miała jakąś zagadkę do rozpracowywania.

[14] "Esta adivinanza TIENE QUE aparecer como la primera. El orden del resto no es importante". *Ta zagadka musi się pojawić jako pierwsza. Porządek reszty nie jest ważny.*

[15] Polskie tłumaczenie jest dosłowne i nie oddaje oczywiście gry słów zawartej w hiszpańskim oryginale

3. "Soy la primera letrita de una palabrita que estás buscando. Si me doblas, cambio el sentido de un vocablo muy bien conocido". J*estem pierwszą literką słówka które szukasz. Jeśli mnie podwoisz, zmienię znaczenie słowa które doskonale znasz.*
4. "Dolor tiene una, móvil también. La lluvia tiene dos, pero Ana ninguna. ¿Quién soy?". *Ból ma jedną, komórka także. Deszcz ma dwie, ale Anna żadnej. Kim jestem?*
5. "Somos **de** aquí y somos **de** allí. Vivimos siempre entre dos palabras. Sin nosotras nunca podrás decir **de** dónde eres tú". *Jesteśmy stąd i jesteśmy z tamtąd. Zawsze mieszkamy między dwoma słowami. Bez nasz nigdy nie będziesz mógł powiedzieć skąd jesteś ty.*
6. "Salud, ciencia y cero. Algunos me ven en todos estos casos. Pero hay los que sólo en el primero – éstos sesean raro". *Zdrowie, nauka i zero. Niektórzy widzą nas we wszyskich tych przypadkach. Ale są tacy, co tylko w pierwszym – ci rzadko wymawiają „c" jak „s".*
7. "Soy una letra muy bien conocida – a menudo aparezco, también en esta contraseña doce veces me ve un bizco". *Jestem bardzo dobrze znaną literką, pojawiam się bardzo często. Także w tym haśle aż 12 razy mnie widzi zezujący.*
8. "Me encantan los mares, las montañas también, estoy en los montes, en las minas me ven". *Uwielbiam morza, góry także, jestem obecna na wzniesieniach, widują mnie w kopalniach.*

ODPOWIEDZI:

1. „Se trata de las letras. Cada letra está escondida en una adivinanza. Si aparecen más veces en la contraseña, está información también se da. La contraseña: RANA DE SALAMANCA";
   Chodzi o litery. Każda litera jest ukryta w jednej zagadce. Jeśli pojawia się ona więcej razy, podaje się tę informację. Hasło: żaba z Salamanki[16]
2. „La letra «n», aparece dos veces litera «n»", *pojawia się 2 razy;*
3. „La letra «r» (pero, perro)", *litera «r» (ale, pies);*
4. „La letra «l»", *litera "l»;*
5. „Las letras «de»", *litery «de»;*
6. „La letra «s»", *litera «s»;*
7. „La letra «a» (aparece 12:2, es decir 6 veces)", *litera «a» (pojawia się 12:2 czyli 6 razy);*

(jest tak w większości zagadek).

[16] Żaba z Salamanki jest tutaj wykorzystana jako element kulturowy. Jest ona symbolem pomyślnego przebrnięcia przez studia. Jej rzeźba, bardzo trudno widoczna, znajduje się na frontowych drzwiach starego uniwersytetu w Salamance. Jako „skarb" uczniowie odnajdują właśnie żaby z Salamanki.

8. „La letra «m»”, *litera «m»*.

Autoewaluacja i poprawa błędów

Przykład ankiety:

¿Durante la preparación del juego, has tenido problemas con algunas partes? Por ejemplo: con la descripción de tu personaje, con la comprensión de la audición, con la preparación del repaso...

Czy podczas przygotowania do gry miałeś jakieś problemy? Np. z opisem twojej postaci, zrozumieniem odsłuchu, przygotowaniem powtórki...

¿Durante el juego has logrado responder a las preguntas que te hizo el narrador?

Czy podczas gry zdołałeś odpowiedzieć na pytania prowadzącego?

¿Has resuelto los enigmas?

Rozwiązałeś zagadki?

¿Has logrado jugar usando sólo el español?

Udało Ci się grać, używając jedynie języka hiszpańskiego?

¿Te ha sucedido en algún momento que querías decir algo en español, pero no encontrabas las palabras? ¿Cuándo?

Czy przydarzyła ci się sytuacja, w której chciałeś coś powiedzieć po hiszpańsku, ale nie znajdowałeś słów? Kiedy?

Si has tenido algún problema, menciónalo aquí. Por ejemplo: no he entendido las reglas, no he entendido lo que decía el narrador, no he sabido comprarme una arma... ¿Qué puedes hacer para no tener el mismo problema en otra sesión? Apunta aquí tus ideas.

Jeśli miałeś jakiś problem, zaznacz to tutaj. Np. nie zrozumiałem reguł, nie rozumiałem co mówił prowadzący, nie wiedziałem, jak kupić sobie broń... Co możesz zrobić, aby nie mieć tego problemu na kolejnej sesji? Zapisz tutaj swoje pomysły.

¿Has aprendido algo nuevo con este juego?

Nauczyłeś się czegoś nowego dzięki tej grze?

¿Crees que jugar a este tipo de juegos es buena manera de ver si ya puedes comunicarte en español?

Czy myślisz, że granie w tego typu gry to dobry sposób na sprawdzenie, czy umiesz porozumieć się po hiszpańsku?

¿Lo has pasado bien o te has aburrido?

Dobrze się bawiłeś czy nudziłeś się?

Samoocena ma na celu po pierwsze poznanie opinii uczniów o przeprowadzonej grze, co może pomóc we wprowadzenie późniejszych ulepszeń. Po drugie jest potrzebna, aby uzmysłowić uczącym się, w których momentach mieli największe trudności z użyciem języka obcego i co im pomagało w przezwyciężeniu owych trudności.

Poprawę błędów proponuję zrobić, wypisując je na tablicy i dając czas do namysłu wszystkim uczniom, zanim wspólnie się je omówi.

Z przeprowadzonych przeze mnie ankiet wynika, iż *Poszukiwacze Skarbów* są ciekawą formą powtórzenia materiału i zmierzenia się z realnym użyciem języka hiszpańskiego. Uczestnicy doceniają innowacyjność gry oraz włożony wkład pracy w jej przygotowanie. Uzmysławiają sobie także, z jakimi umiejętnościami mają największe problemy, dzięki czemu możemy nad nimi potem wspólnie pracować.

Gra ta wymaga na pewno dalszych ulepszeń i przeróbek. Myślę, że każdy nauczyciel, który zdecyduje się ją zastosować, będzie sam doskonale wiedział, jakie elementy należy zmienić, aby udoskonalać kolejne sesje. Sami uczniowie podsuwają nam najczęściej wiele pomysłów. Należy je potem tylko wykorzystać w praktyce. Przygotowanie kolejnych sesji jest prostsze, ponieważ bazujemy już na pierwotnym materiale.

ZACHĘCAM DO GRY!

Literatura

Austin J., 1962, *How to do things with words,* Oxford University Press, Oxford.

Alonso E., 2004, ¿Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo?, Edelsa, Madrid.

Dobrowolska M., 2007, *Gry i zabawy w procesie nauczania,* <http://www.archiwum.literka.pl/modules.php?name=News&file=article&sid=7042>, 26 stycznia 2007.

Dryden G., Vos J., 2003, *Rewolucja w uczeniu,* Zysk i Ska, Poznań.

Faber A., Mazlish E., 1996, *Jak mówić, żeby dzieci się uczyły w domu i w szkole*. Media Rodzina, Poznań.

Gardner H., 2002, *Inteligencje Wielorakie (La teoria de las inteligencias multiples), Media Rodzina, Poznań.*

Górska W., 2008, *Szalony Chińczyk – niekonwencjonalna lekcja powtórkowa*, w: A. Surdyk, J.Z. Szeja (red.), *Kulturotwórcza funkcja gier. Gra w kontekście edukacyjnym, społecznym i medialnym*, „Homo Communicativus", 2(4), s. 183-190.

Rachmajda A., Jekel M., 2005, *Zeszyty Literackie. Zabawa Nr 4,* FLOS CARMELI, *Poznań.*

Sánchez Lobato J., Santos Gargallo I., 2004, *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE),* SGEL, Madrid.

Siek-Piskozub T., 1995, *Gry, zabawy i symulacje w procesie glottodydaktycznym,* Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.

Williams M., Burden. L.R., 1999, *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque de constructivismo social*, Cambridge University Press, Madrid.

Vopel K.W., 2004, *Warsztaty – skuteczna forma nauki,* Wydawnictwo Jedność, Kielce.

Arkadiusz Jabłoński

HORYZONTALNY BLIŹNI A WERTYKALNY PARTNER – O POLSKICH I JAPOŃSKICH GRACH SPOŁECZNYCH I KOMUNIKACYJNYCH

Różnice w kulturowo subiektywizowanych schematach rzeczywistości wpływają na jakość kontaktów międzykulturowych. Tekst ten przedstawia próbę opisu polskiego i japońskiego ujęcia rzeczywistości komunikacyjnej w terminach gier. Opisowy charakter stosowanych terminów powinien umożliwić zrozumienie problemów komunikacji polsko-japońskiej także czytelnikowi bez szerszych doświadczeń w tej dziedzinie.

1. Gry a językoznawstwo

Gry traktowane są niżej jako schematy segmentacji rzeczywistości. Istnieją one i funkcjonują w roli wzorców szeregowania elementów kontekstu. Elementy gier istotne z punktu widzenia pragmatyki językoznawczej mogą stanowić koncepty takie jak teatralizacja życia Goffmana[1], procedury Austina[2] oraz językowy obraz świata Bartmińskiego[3].

2. Gra a rzeczywistość

Rzeczywistość wymaga odpowiednich wartości określonych parametrów dla rozpoznania pewnych stanów. Parametry są fizycznie weryfikowalne, zaś jakość

[1] E. Goffman, *Człowiek w teatrze życia codziennego*, tłum. H. Datner-Śpiewak i P. Śpiewak, Wydawnictwo KR, Warszawa 2000.
[2] J. Austin, *How to do Things With Words*, Harvard University Press, Harvard 1962.
[3] J. Bartmiński, *Językowe podstawy obrazu świata*, UMCS, Lublin 2006.

danych ma znaczenie podstawowe. W terminach fizycznych można oto opisać chorobę jako zestaw wymiernych, obiektywnych parametrów wpływających na wystąpienie określonych symptomów.

Gra to schemat osiągania celów na podstawie spełnienia wymogów konwencjonalnych ról. Dane fizyczne pozostają drugorzędne wobec ich interpretacji. W terminach gry choroba może być opisywana jako kara za grzechy lub stygmat, niezależnie od wymiernych parametrów fizycznych.

3. Gry w ujęciu międzykulturowym

Gra istnieje wyłącznie na bazie zasad, poza którymi gry nie ma. Obowiązują one w sposób niejawny i zwykle nie są wzmiankowane otwarcie. Zasady lub też raczej normy dotyczące gier można opisać metaforycznie.

Normy służą schematycznemu nakreśleniu pewnych wzorców zachowań internalizowanych w danej kulturze. Nie zakłada to świadomości realizowanych schematów. Podane eksplikacje mają raczej charakter probabilistyczny niż normatywny.

Wyjaśniania nie należy utożsamiać z możliwością tłumaczenia schematów zachowań między heterogenicznymi środowiskami komunikacyjnymi. W tym miejscu teoria gier nie może polegać na optymistycznym postulacie przekładalności językowych obrazów świata mimo ich odmienności[4]. Pewne gry można wyjaśnić wyłącznie w ich własnych terminach. Ponadto przynajmniej część schematów nie podlega wyborowi swobodnemu. Można wyjaśniać zasady hokeja na lodzie w terminach koszykówki, ale raczej nie biegu przez płotki. To samo spostrzeżenie odnosi się do gier w ujęciu międzykulturowym.

4. Horyzontalni bliźni w polskiej rzeczywistości społecznej (PL). Reguły

a. Ludzie zasadniczo są tacy sami (relacje symetryczne).
b. Wymiana myśli pozwala się poznać i osiągać lepsze wyniki w interakcji.
c. Wyrażanie siebie to naturalny i konieczny składnik wymiany myśli.
d. Ukrywanie poglądów (nieszczerość) utrudnia współpracę.
e. Szczerość wymaga spójności zachowań, niezależnie od kontekstu.
f. Jeśli już trzeba grać role, to niech będą one odgrywane kreatywnie.

5. Wertykalni partnerzy japońskiej rzeczywistości społecznej (JP). Reguły

a. Ludzie zasadniczo są różni (relacje asymetryczne).

[4] R. Grzegorczykowa, *Pojęcie językowego obrazu świata*, w: J. Bartmiński (red.), *Językowy obraz świata*, UMCS, Lublin 1999, s. 39-46.

b. Wymiana myśli ujawnia raczej niepożądane różnice indywidualne.
c. Wyrażanie siebie nie jest koniecznym składnikiem interakcji.
d. Interakcja społeczna wymaga ukrywania poglądów.
e. Szczerość zależy od kontekstu, dopuszczalna jest we własnej grupie.
f. Poza grupą tylko przewidywalne odgrywanie ról umożliwia interakcję.

6. Językoznawstwo a schematy zachowań PL-JP

Formułowane wyżej normy „gier komunikacyjnych" PL i JP nie zawsze rozpoznawane są przez źródła językoznawcze.

Najczęściej chyba cytowane w Polsce w ostatniej dekadzie źródło podejmujące problematykę grzeczności językowej[5] definiuje „językową grę w grzeczność" jako „mówienie rzeczy miłych"[6]. Wyjaśnienie to trudno uznać za przydatne dla kogoś spoza kręgu PL.

Huszcza[7] wzmiankuje „role i rangi społeczne i komunikacyjne" uczestników interakcji, nie odnosząc ich jednak bezpośrednio do konkretnych zachowań komunikacyjnych w różnych środowiskach.

Martin[8] wskazuje ogólnie na dużą liczbę ustalonych fraz, które pozwalają funkcjonować w środowisku JP „z zadziwiającym powodzeniem" nawet komuś, kto nie zna innych wyrażeń.

Coulmas[9] wskazuje na brak nacisku na oryginalność użycia określonych wyrażeń JP oraz na „utożsamianie poczucia wdzięczności z poczuciem winy", co wyjaśnia poprzez odniesienie do „wyczulenia JP na punkcie twarzy". Trudno wykazać wartość eksplikacyjną pojęcia „twarzy" w tym kontekście.

Wierzbicka[10] w kontekście spostrzeżeń Coulmasa zastanawia się „co robią JP w sytuacjach, kiedy my przepraszamy albo dziękujemy", konkludując, iż kultura JP „kładzie nacisk na hierarchię społeczną, a przede wszystkim na konieczność odwzajemniania wszelkich przysług", co pozwala powiązać wątki podziękowań i przeprosin.

W rzeczywistości „sytuacje, w jakich my przepraszamy albo dziękujemy" mogą wcale nie istnieć w kulturze JP, przynajmniej jeśli chodzi o wzorce interpretacji rzeczywistości. Opis rzeczywistości w kategoriach gry powinien umożliwić zobrazowanie, czy i w jakim stopniu sytuacje, o których mowa mogą podlegać

[5] M. Marcjanik, *Polska grzeczność językowa*, WSP, Kielce 1997.
[6] Ibidem, s. 6.
[7] R. Huszcza, *Honoryfikatywność*, Dialog, Warszawa 1997, s. 51-54.
[8] S.E. Martin, *Speech Levels in Japan and Korea*, w: D. Hymes (red.), *Language in Culture and Society*, Harper & Row, Publishers, New York, Evanston, London 1964, s. 407-415.
[9] F. Coulmas, *„Poison to Your Soul" Thanks and Apologies Contrastively Viewed*, w: F. Coulmas (red.), *Conversational Routine: Explorations in Standardized Communication Situations and Prepatterned Speech*, The Hague, Mouton, 1981, s. 69-91.
[10] A. Wierzbicka, *Akty i gatunki mowy w różnych językach i kulturach*, w: A. Wierzbicka, *Język, umysł, kultura*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1999, s. 228-269.

porównaniom. Przytoczone źródła nie udzielają takiej odpowiedzi. Tu jawi się szansa wykorzystania ramy opisowej gier.

7. Przykłady rozwinięcia reguł komunikacyjnej gry

Dylematy dotyczące wzmiankowanych schematów opisu można wyjaśnić na podstawie reguł gry wymienionych wyżej w sekcjach 4. i 5., które dalej zostaną rozwinięte, obejmując trzy poziomy: organizacji całości interakcyjnych (7.1.), zawartości informatywnej przekazu (7.2.) oraz uwarunkowań technicznych interakcji (7.3.).

7.1. Organizacja większych całości interakcyjnych

7.1.1. Kreatywność a przewidywalność

PL: Dopuszczenie odchyleń od normy na rzecz kreatywności.

JP: Odchylenia od normy wzbudzają lęk, rujnując ustalone schematy.

Pośrednio wzmiankowany[11] brak wzorców kontaktu z nieznajomymi dotyczy w równym stopniu środowisk JP i PL, przy czym w JP brak definicji relacji w terminach rang wertykalnych (opartych na zależnościach typu: wyższy – niższy rangą) może uniemożliwiać dobór schematu ról, gdyż schematy oparte na „równości" w JP nie istnieją[12]. Można uznać, że w JP tę samą co w PL liczbę potencjalnych sytuacji mapuje się na mniejszą liczbę schematów interakcyjnych. Rola „bliźniego" w PL nie znajduje wyjaśnienia w terminach JP, co potencjalnie stanowić może dylemat nierozwiązywalny.

7.2. Uwarunkowania zawartości informatywnej przekazu

7.2.1. Prawda a powinność

PL: Nacisk na prawdę i konieczność jej ujawnienia („Mogę to mówić, bo to prawda", „Muszę to powiedzieć, jeśli to prawda").

JP: Nacisk na to, co należy powiedzieć („Mówię to, bo to należy powiedzieć", „Muszę to powiedzieć, jeśli tak należy powiedzieć").

W terminach PL mówienie „bliźniemu" „nie" wyraża „szczerość", co nie musi stanowić adekwatnej odpowiedzi na oczekiwanie realizacji ustalonych wymogów roli w terminach JP. Nastawienie JP odbierane jest z kolei w PL jako „konformizm", co odzwierciedlają mity o Japończykach, którzy „nie mówią «nie»". W rzeczywistości JP „nie" wobec partnera rangi wyższej wyrażane jest przez

[11] S.E. Martin, op. cit.; F. Coulmas, op. cit.

[12] C. Nakane, *Japanese Society*, University of California Press, Berkeley, Los Angeles 1970.

sztuczki proceduralne, wykręty obliczone na zyskanie czasu lub przeprosiny (nie przesądzające o obiektywnej winie, ale zmierzające do przywrócenia pożądanej definicji sytuacji). Schematy odmowy w JP istnieją, ale pozostają nierozpoznawalne w terminach PL.

Nawet w interakcji o charakterze komercyjnym w realiach JP protest przeciwko *faux pas* nie ma charakteru: „Ja płacę, ja wymagam". Jest coś ważniejszego od pieniędzy: spójność i przewidywalność sytuacji.

7.2.2. Racja a płynność racji

PL: Nacisk na rację i argumentację („Rację dają argumenty obiektywne").

JP: Płynność racji wobec zależności wertykalnych („Przytaczanie argumentów obiektywnych świadczy o braku umiejętności społecznych").

Klient JP (senior wertykalny usługodawcy) wyda się usługodawcy PL zrazu wyniosły, a potem śmieszny, gdy z kolei zachowa się „ulegle" wobec własnego szefa. Klient PL to „bliźni", który musi przyjąć argumenty obiektywne – sytuacja nie do pomyślenia w JP. Nawet fakt, że klient obiektywnie „nie ma racji" jest w JP wyraźnie drugorzędny wobec tego, że „zawsze ma on rację" jako klient.

7.2.2.1. „Kto ma rację, walczy o nią"

– „Nie przeproszę" – L. Dorn po wypowiedziach dotyczących „brania lekarzy w kamasze"[13].

– Sytuacje domagania się przeprosin zmierzające do upokorzenia partnera, nie zaś do spójnej definicji sytuacji[14].

7.2.2.2. „Racja" a „misja". Obcowanie z „winnym" czy wręcz „wrogiem":

- „Zero tolerancji" ministra Giertycha dla uczniów[15].

- „«(...) W zamian za niebywałe chamstwo gratulacji nikt nikomu nie składa»– mówi premier"[16].

- „Drżyjcie kierowcy! Już w przyszłym roku za godzinę postoju w strefach zielonej i żółtej możecie zapłacić 3 zł (...)"[17]. Uzurpacja – odbiorca w

[13] KS, PAP 2006, *Dorn nie przeprosi lekarzy*, <http://www.wprost.pl/ar/>, 2006.01.08, data dostępu: 20 grudnia 2007.

[14] V. Baran, *Premier: Tusk powinien przeprosić prezydenta*, <http://www.dziennik.pl/>, 24.10.2007, data dostępu: 20 grudnia 2007.

[15] PAP, SS, AB 2006, *Giertych przedstawił „Zero tolerancji"*, <http://www.wprost.pl/ar/>, 2006.11.06, data dostępu: 20 grudnia 2007.

[16] V. Baran, op. cit.

[17] L. Bojarski, *Droższa i większa strefa parkowania!*, <http://miasta.gazeta.pl/poznan/>, 15.11.2007, data dostępu: 20 grudnia 2007.

pozycji „winnego", który ma „drżeć" wobec „prawdy". W realiach JP wyłącznie starszeństwo rangi (niezależne od pojęcia „racji") uprawnia do pouczania innych. Rozpoznanie partnera jako „wroga prawdy" nie jest w JP stosowane poza sytuacją otwartego konfliktu.

7.3 Uwarunkowania techniczne niskiego poziomu

7.3.1. Fatyczność

PL: Ubóstwo sygnałów fatycznych.

JP: Bogactwo sygnałów fatycznych.

Brak potwierdzeń fatycznych w JP to symptom braku kontroli nad sytuacją. W PL to stan normalny, co może przerażać i dezorientować partnera JP.

7.3.2. Dostęp do medium

PL: Dążenie do dominacji w „posiadaniu medium"[18]

JP: Dostęp do medium jest przewidywalny (przypisany do roli).

Ta pozornie drobna różnica może uniemożliwić interakcję PL – JP, gdy ze strony PL wypowiada się osoba o roli nieuprawnionej do zabierania głosu. Z drugiej strony, uprawniony do zabrania głosu senior JP może wypowiadać się także na tematy, o których obiektywnie nie ma pojęcia, co z kolei może być trudne do zniesienia dla nastawionego na poznanie „prawdy" „bliźniego" PL.

8. Pobieżne wnioski

Analiza niniejsza została przeprowadzona w sposób niezmiernie skrótowy. Ujęcie przedstawionych zależności w terminach gier powinno dać nawet niezorientowanemu w problematyce komunikacji międzykulturowej na linii PL – JP czytelnikowi schematyczny obraz jej skomplikowania. Jest to tym bardziej istotne, że interakcje PL – JP i towarzyszące im problemy możemy obserwować coraz częściej także w rzeczywistości społecznej PL.

1. Nieznajomość schematów może uniemożliwić aktywność społeczną. W szczególności dotyczy to konwencjonalnego i przewidywalnego stosowania schematów w środowisku JP, w przeciwieństwie do środowiska PL preferującego raczej akcentowanie „szczerości" i „kreatywności". Ta opozycja ujawnia się zdecydowanie najbardziej w komunikacji na styku środowisk PL – JP.

[18] K. Nakanishi, *Kikite no gengokōdō ni kansuru nighongo kaiwa to pōrando kaiwa no hikaku bunsek* [analiza kontrastywna zachowań językowych słuchaczy w konwersacji japońskiej i polskiej], „Silva Iaponicarum", 8, 2006, s. 56-70, „Silva Iaponicarum", 11, 2007, s. 11-37.

2. Schematy mają jasne i ciemne strony. Wymóg rozpoznania rangi wertykalnej JP może paraliżować komunikację w warunkach niejednoznacznej interpretacji sytuacji, podczas gdy bliźni PL może także być traktowany jako niegodny zaufania lub zasługujący na upomnienie. Niemożność przezwyciężenia wielu sytuacji nieznanych w JP może być tak samo dokuczliwa w kontakcie międzykulturowym jak spoufalanie się i kreatywna, nieograniczona improwizacja w PL, na które może przekładać się interpretacja świata w kategoriach „horyzontalnego bliźniactwa".

3. W PL podchodzi się bez lęku (ale i bez zaufania) do sytuacji nieznanych. Wydarzyć się może wszystko. W JP ufa się tylko sytuacjom znanym. Innych sytuacji nie ma. Muszą o tym pamiętać tak bezpośredni uczestnicy sytuacji międzykulturowych, jak i tłumacze w nich pośredniczący.

Literatura

Austin J.L., 1962, *How to do Things With Words,* Harvard University Press, Harvard.

Bartmiński J. (red.), 2006, *Językowe podstawy obrazu świata,* UMCS, Lublin.

Coulmas F., 1981, *„Poison to Your Soul" Thanks and Apologies Contrastively Viewed*, w: Coulmas F. (red.), *Converstional Routine: Explorations in Standardized Communication Situations and Prepaterned Speech,*The Hague, Mouton, s. 69-91.

Grzegorczykowa R., 1999, *Pojęcie językowego obrazu świata,* w: *Językowy obraz świata,* Bartmiński J. (red.), UMCS, Lublin, s. 39-46.

Goffman E., 2000, *Człowiek w teatrze życia codziennego,* tłum. H. Datner-Śpiewak i P. Śpiewak, Wydawnictwo KR, Warszawa

Huszcza R., 1997, *Honoryfikatywność,* Dialog, Warszawa.

Marcjanik M., 1997, *Polska grzeczność językowa,* WSP, Kielce.

Martin S. E., 1964, *Speech Levels in Japan and Korea,* w: Hymes D. (red.), *Language in Culture and Society,* Harper & Row, Publishers, New York, Evanston, London, s. 407-415.

Nakane C., 1970, *Japanese Society,* University of California Press, Berkeley, Los Angeles.

Nakanishi K., 2006, 2007, *Kikite no gengokōdō ni kansuru nighongo kaiwa to pōrando kaiwa no hikaku bunseki* [analiza kontrastywna zachowań językowych słuchaczy w konwersacji japońskiej i polskiej]. „Silva Iaponicarum" 8, s. 56-70, *„Silva Iaponicarum"* 11, s. 11-37.

Wierzbicka A., 1999, *Akty i gatunki mowy w różnych językach i kulturach*, w: Wierzbicka A., *Język, umysł, kultura,* Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 228-269.

Teksty źródłowe

Bojarski L., 2007.11.15, *Droższa i większa strefa parkowania!*, <http://miasta.gazeta.pl/poznan/>, data dostępu: 2007.12.20.

Baran V., 2007.10.24, *Premier: Tusk powinien przeprosić prezydenta,* <http://www.dziennik.pl/>, data dostępu: 20 grudnia 2007.

KS, PAP, 2006.01.08, *Dorn nie przeprosi lekarzy,* <http://www.wprost.pl/ar/> , data dostępu: 20 grudnia 2007.

PAP, SS, AB, 2006.11.06, *Giertych przedstawił „Zero tolerancji”,* <http://www.wprost.pl/ar/>, data dostępu: 20 grudnia 2007.

Joanna Madej

KABARET JAKO GRA. NA MATERIALE SKECZY „KOPERNIK" KABARETU MORALNEGO NIEPOKOJU

Abstrakt

Niniejszy artykuł stanowi próbę wykazania, iż kategorię gry postrzegać można nie tylko przez pryzmat działań oscylujących między koniecznością a przypadkowością, zabiegów i reguł nią rządzących. Zdaniem autorki gra jest również bardzo istotną kategorią opisową i interpretacyjną, swoistym słowem-kluczem współczesnego świata, kultury i komunikacji, przede wszystkim językowej, które to zdają się niemal na grę zaprogramowane. Dobrego materiału egzemplifikacyjnego na poparcie tej tezy dostarcza autorce współczesny polski kabaret. Kabaret będący swoistym zjawiskiem kulturowo-komunikacyjnym, operujący konkretnymi środkami językowymi oraz podporządkowany grze, w głównej mierze językowej.

Uwagi wstępne

Jedno z podstawowych pojęć opisujących i wyjaśniających dzisiejszą rzeczywistość kulturowo-językową stanowi postmodernizm. Zgodnie z jego założeniami neguje się chęć wypracowania jednolitych sposobów myślenia i działania na gruncie nauki, sztuki czy polityki, przyznając naczelne miejsce wielości ujęć, eklektyzmowi, pluralizmowi metodologicznemu czy interdyscyplinarności. Kategoria całości w oglądzie świata zastąpiona zostaje fragmentaryzmem. Przekreśla się w ten sposób totalitarne działanie rozumu i myślenie dychotomiczne. Paradygmat postmodernistyczny zakłada bowiem, że wszelakie idee, postawy czy wartości nie muszą być względem siebie opozycyjne, lecz w mniejszym lub większym stopniu różne. Coraz większego znaczenia nabiera zasada spontaniczności i wolności do-

prowadzająca do zacierania granic między kulturą wysoką a masową, konsumpcjonizmu, a nawet hedonizmu[1].

Wpływy tej reguły dostrzec można w zaproponowanym przez Paula Ricoeura sposobie postrzegania człowieka jako kogoś, kto sam podejmuje trud czytania „tekstów świata", a co za tym idzie – także ich interpretacji. Celem lektury i interpretacji nie jest zatem pytanie o intencję nadawcy, lecz o to, „co mówi sam tekst poprzez swoje znaki i struktury oraz do czego odnosi się dla interpretatora"[2]. Nie znaczy to jednak, że przekreśla się całkowicie relację nadawczo-odbiorczą, zwłaszcza rolę autora, który, przynajmniej w pewnych sytuacjach, konstruuje swą wypowiedź z wyraźną intencją, tak, by ułatwić odbiorcy interpretację ukrytych w niej treści[3].

Coraz większą liczbę elementów współczesnej kultury, komunikacji czy języka cechuje: intertekstualność i/lub intersemiotyczność (skłaniających do traktowania tekstu jak rezultatu transformacji różnorakich pre-tekstów i znaczeń), metatekstowość, polisensowność, polistylowość, liberalizm językowy (czyli kreatywna gra/zabawa językiem) oraz wzmocnienie aktywności odbiorcy. Dlatego też traktowane są one jako zjawiska niemal zaprogramowane na grę i zabawę, tzn. preferujące różnorakie gry w planie organizacji, opisu, analizy i interpretacji[4].

Kabaret jako gra

Niniejszy artykuł stanowi próbę potraktowania języka właśnie jako narzędzia swobodnej kreacji rzeczywistości, tworzonej w duchu postmodernistycznej gry - na przykładzie współczesnego tekstu kabaretowego. Analizie poddana zostanie pewna strategia aranżacyjna w budowaniu komicznego dyskursu „nie wprost". Rozumienie strategii przyjmiemy za Piotrem Żmigrodzkim: „pewne sposoby postępowania, obmyślane dla jak najłatwiejszego celu gry"[5]. Interpretując strategię oraz powstały w wyniku jej zastosowania tekst, uwzględnimy tak aspekt językowy, jak i środki niewerbalne.

Zjawisko kabaretu ogólnie postrzegać można jak grę, której uczestnicy to: nadawca-gracz i odbiorca-gracz. Nadawcą jest grupa kabaretowa, której „dane osobowe" stanowią dla współczesnego odbiorcy sygnał określonego typu komunikatu ludycznego. Odbiorca to z kolei potencjalnie każdy widz, przede

[1] S. Gajda, *Współczesny polski dyskurs komiczny*, w: J. Mazur, M. Rumińska (red.), *Humor i karnawalizacja we współczesnej komunikacji językowej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2007, s. 17; T. Miczka, *Rzeczywistość wirtualna jako postmodernistyczna gra. O niektórych aspektach teleobecności*, w: E. Jędrzejko, U. Żydek-Bednarczuk (red.), *Gry w języku, literaturze i kulturze*, Energeia, Warszawa 1997, s. 17-39.

[2] P. Ricoeur, *Język, tekst, interpretacja. Wybór pism*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1989, s. 341.

[3] Ibidem.

[4] Por. S. Gajda, op. cit., s. 18.

[5] P. Żmigrodzki, *Gramatyka jako gra*, w: E. Jędrzejko, U. Żydek-Bednarczuk (red.), op. cit., s. 53.

wszystkim telewidz, gdyż programy kabaretowe znane są szerokiej publiczności głównie za sprawą telewizji. Na przedmiot gry składają się wszelkie kody tworzące tekst skeczu: słowo, ale też współgrający z nim obraz, muzyka, gest, kostium, rekwizyt i inne elementy audiowizualne, które łącznie budują całość, a są istotne dla procesu recepcji i interpretacji. Reguły to przyjęta przez autora strategia tekstotwórcza, natomiast cel stanowi wywołanie określonej reakcji u odbiorcy[6]. Poza tym kabaret jest także grą w sensie scenicznym, pewnego rodzaju wystąpieniem, przedstawieniem.

Powiedzieliśmy, że dziś w odbiorcy nie upatruje się już biernego odtwórcy „jedynego słusznego", raz na zawsze danego przez autora sensu tekstu, ale też nie przekreśla się całkowicie funkcji nadawcy oraz relacji między nim a odbiorcą. W przypadku sytuacji komunikacyjnej, z którą mamy do czynienia w kabarecie, jest to dobrze widoczne. Z jednej bowiem strony odbiorca sam wyłania sensy z przedstawianego mu programu, wchodzi w grę z nadawcą, bawi się znaczeniami, często nawet, zaproszony na scenę, współtworzy skecz. Z drugiej zaś – komizm wypływający z tekstu to zamierzony efekt satyrycznej strategii nadawcy, rezultat celowego i świadomego naruszenia przezeń zasad komunikacji serio, uchylenia realizmu treści i jej przedstawienia w perspektywie komicznej. To efekt perlokucyjny użycia odpowiednich środków, głównie werbalnych[7]. Śmiech odbiorcy jest zatem wynikiem gry między jego domyślnością a intencją autora[8]. Domyślnością tym lepszą, im większy horyzont „wspólnego świata"[9] czy „wspólnej wiedzy"[10]: zespołu sądów o szeroko rozumianym kontekście, w którym tekst-żart jest tworzony. Należą doń zarówno powszechne doświadczenia codziennego życia, przekonania, stereotypy i uprzedzenia, jak i elementy dorobku kulturowo-językowego.

Gry w tekście kabaretowym

Ciekawym przykładem zastosowania różnego rodzaju gier w szeroko pojętym tekście kabaretowym jest cykl *Historia Polski* Kabaretu Moralnego Niepokoju. Nazwa kabaretu też jest zresztą formą gry, aluzją do Kina Moralnego Niepokoju. Postaci wybitnych Polaków (*Chopin*, *Mieszko* czy *Władysław Jagiełło*) oraz doniosłe wydarzenia historyczne (np. *Bitwa pod Grunwaldem*) wykorzystane są w cyklu na zasadzie maski skrywającej pod sobą zgoła aktualną problematykę

---

[6] E. Jędrzejko, U. Żydek-Bednarczuk, *O pojęciu „gra" i jego leksykalnych wykładnikach w aspekcie składni semantycznej*, w: E. Jędrzejko, U. Żydek-Bednarczuk (red.), op. cit., s. 125.

[7] S. Gajda, op. cit., s. 14-15.

[8] K. Głombik, *Gra w science-fiction. O językowych środkach komicznych i ich funkcji w Cyberiadzie Stanisława Lema*, w: E. Jędrzejko, U. Żydek-Bednarczuk (red.), op. cit., s. 78.

[9] T. Szczerbowski, *O grach językowych w tekstach polskiego i rosyjskiego kabaretu lat osiemdziesiątych*, Wydawnictwo Instytutu Języka Polskiego PAN, Kraków 1994.

[10] Zob. np. J. Cieślikowski, *Wielka zabawa*, Ossolenium, Wrocław 1985.

społeczno-obyczajową. Stanowi on zatem przykład zastosowania przez nadawcę strategii satyrycznej, bazującej na żonglowaniu elementami polskiej tradycji kulturowo-językowej i formami współczesnej cywilizacji. Celem strategii jest wywołanie wśród widzów efektu komicznego, śmiechu, którego konsekwencją winna być refleksja nad obecnym stanem rzeczy.

Nas interesować będzie szczególnie skecz „Kopernik". Repertuar wykorzystanych w nim środków formalnych jest spory. W warstwie językowej są to: leksyka i frazeologia współczesnej polszczyzny w jej różnych odmianach oraz gramatyka odmiany mówionej. W warstwie wizualnej: scenografia (kostiumy, rekwizyty, gesty sceniczne), a w warstwie dźwiękowej: muzyka, intonacja, efekty akustyczne. Scena ma miejsce w pracowni geniusza. Towarzyszy jej ledwo słyszalna, spokojna melodia zaczerpnięta z muzyki poważnej. Na horyzoncie rozpościera się (nieprzypadkowo) gwieździste niebo, natomiast warstwę ikoniczną tworzą atrybuty astronoma (globus, sekstans, luneta, pergaminy, biurko) oraz kostiumy postaci stylizowane na piętnastowieczne stroje. Bohaterami świata przedstawionego są: Mikołaj Kopernik, jego gospodyni Hiacynta oraz dwoje młodych mężczyzn, kompanów wielkiego astronoma.

Kopernik siedzi na krześle w bardzo wzniosłej pozie: z głową zwróconą ku górze (czyli niebu, gwiazdom, sferze *sacrum*), patetyczną miną i uniesioną ręką. Ta poza kłócić się będzie ze zdarzeniem, które nastąpi za moment. Otóż na scenę wchodzi gospodyni Hiacynta, krząta się, sprząta, nagle upuszcza pergaminy i schyla się po nie. Astronom wykorzystuje zaistniałą sytuację i frywolnie wymierza jej klapsa. Dochodzi więc do pewnego rodzaju nieprzystawalności czy sprzeczności w zachowaniu tej postaci. Następnie, bez odrobiny zażenowania swym popełnionym przed chwilą czynem, Kopernik pyta kobietę o pergaminy, na co ona odpowiada:

> Hiacynta: Czy pan oszalał? Przecież tu jest taki bałagan, tak nabałaganione, przecież ja chodzę, wszystko zbieram, wszystko porozwalane, to wzięłam i wywaliłam do kosza, no ... o, o, o… (gospodyni wyrzuca do kosza kolejne pergaminy).

Chwilę później, gdy gospodyni schodzi ze sceny, wkraczają na nią dwaj młodzi mężczyźni. Ich postaci również zbudowane są na zasadzie kontrastu. Młodzieńców przyodziano w stylizowane kostiumy, ale podobnie jak Hiacynta posługują się oni współczesną polszczyzną i wyznają jak najbardziej współczesny, konsumpcyjny styl życia. Wszystko to razem tworzy zabawną mieszaninę historii i współczesności. „Słowo, rekwizyt, gest, postać nieustannie jakby kłócą się z sytuacją, tworząc jakąś na wpół realną, rzeczywistość – chaotyczną i groteskową"[11].

> **Mężczyzna 1:** Cześć Koper.

[11] E. Jędrzejko, *W chaosie różnych „światów" (Gry intertekstualne a znaczenie wypowiedzi satyrycznej)*, „Język artystyczny", t. 10, Katowice 1996, s. 120.

Kopernik: Cześć.

Mężczyzna 1: Idziesz w miacho? Do Jelenia?

Kopernik: Nie, nie mogę.

Mężczyzna 2: No daj spokój, wyrwiemy parę dziewek, pójdziemy nad Wisłę, pokarmimy łabędzie, póki jeszcze nie mają grypy.

Kopernik: Bardzo, bardzo was przepraszam, ale pracuję.

Mężczyzna 1: No rusz się, toruński pierniku, rusz się.

Te dwa krótkie fragmenty dobrze pokazują charakterystyczne cechy poetyki i języka skeczu, jak również całego cyklu, który utkany jest przede wszystkim ze słów charakterystycznych dla współczesnego języka polskiego, okraszonego jedynie gdzieniegdzie archaizmami (np. *dziewka*). Archaizmy wplecione są, na zasadzie kontrastu, w wypowiedzi postaci przynależne zarówno do odmiany ogólnej, jak i „niskich" rejestrów współczesnej polszczyzny: stylu kolokwialnego-potocznego z jego powtórzeniami (*Przecież tu jest taki bałagan, tak nabałaganione, przecież ja chodzę, wszystko zbieram, wszystko porozwalane*…) i leksemami (*fajny, super, szmalec, narąbać się, walnąć gorzałkę, natrzaskać się*) czy żargonu młodzieżowego z typowymi dlań określeniami i neologizmami (*lachon* – atrakcyjna dziewczyna, *miacho* – miasto, *Koper* – kolokwialne zdrobnienie od nazwiska Kopernik).

Poza tym wykorzystane są współczesne związki frazeologiczne na zasadzie zabawy ich utartym, standardowym znaczeniem[12]. Sens określenia *toruński piernik* wynika w tym kontekście z połączenia znaczenia zwrotu *stary piernik* (astronom nie ma ochoty na zabawę ze znajomymi, wybiera dom i pracę) oraz stereotypowych konotacji Torunia, czyli właśnie osoby Kopernika i pierników. W wypowiedziach postaci pojawiają się również tematy ze świata współczesnego: groźba ataku Talibów czy ptasia grypa. Takie zderzenia elementów różnostylowych, z odmiennych rejestrów funkcjonalnych języka, to świadomie wykorzystywany w tekście kabaretowym mechanizm komizmu i dowcipu[13].

Można by zatem rzec, że werbalna zawartość skeczu utkana jest z dwóch różnych tekstów. W obręb jednego z nich wchodzi wszystko to, co związane z postacią Mikołaja Kopernika (stylizowane stroje, rekwizyty), drugi zaś stworzony jest z elementów świata nam współczesnego (język czy np. pewne fakty przytaczane przez postaci). W intertekstualnej przestrzeni semantycznej, jaka tworzy się wskutek ożywienia tych dwu tak różnych tekstów i niesionych przez nie idei,

[12] I. Loewe, *Reklama zaprasza do gry, czyli czym, jak i o co gra się w tekście reklamowym*, w: E. Jędrzejko, U. Żydek-Bednarczuk (red.), op. cit., s. 99-108.
[13] E. Jędrzejko, op. cit., s. 120.

wskutek przywołania różnych „światów" i sposobów mówienia, powstanie, jak się przekonamy, całościowe znaczenie i funkcja pragmatyczna tekstu nowego[14]:

> **Kopernik:** *Piszę moje dzieło „O obrotach ciał niebieskich".*
> **Mężczyzna 2:** *No tak, ale może byśmy najpierw obrócili parę zwykłych ciał.*
> **Kopernik:** *Słuchajcie. Czy wy wiecie, że to Ziemia krąży na około Słońca , a nie odwrotnie?*
> **Mężczyzna 1:** *Super. To co? Idziemy?*
> **Kopernik:** *Super? Super to wszystko, co macie do powiedzenia na temat tego odkrycia, które inaczej sytuuje człowieka wobec Boga i Wszechświata? Super? To wszystko?*
> **Mężczyzna 2:** *Dzisiaj jest piątek, może być kłopot z miejscami.*
> **Mężczyzna 1:** *W razie czego usiądziemy przy barze.*

Czas akcji to piątkowy wieczór, który oznacza dziś dla wielu ludzi przede wszystkim zabawę i rozrywkę. Dla towarzyszy Kopernika sprawą najwyższej wagi jest znalezienie miejsca w lokalu i partnerek do zabawy. O wiele istotniejsze wydaje się im *obracanie zwykłych ciał*, niźli *obroty ciał niebieskich*. „Klubowicze", karykaturalnie przedstawieni reprezentanci współczesnego młodego polskiego pokolenia, prowadzą niezwykle rozrywkowy, pełen uciech cielesnych tryb życia:

> **Kopernik:** *Co wy mówicie? Chodźcie tutaj. Zobaczcie. To jest Ziemia. Ziemię wyobrażano sobie w ten sposób, że jest płaska, natomiast to powinno wyglądać zupełnie inaczej, w ten sposób (Kopernik wskazuje na globus).*
> **Mężczyzna 2:** *Hmmmm… O fajny wiatrak (śmiejąc się kręci globusem). Ty, co to jest?*
> **Kopernik:** *Co?*
> **Mężczyzna 1 i 2:** *To (wskazują palcem jeden z przedmiotów w pracowni).*
> **Kopernik:** *Sekstans.*
> **Mężczyzna 1 i 2:** *Ooo… Sekstans?*
> **Mężczyzna 2:** *Coś do świntuszenia? Jak to się zakłada? Ty czy partnerka? (podnosi przedmiot i próbuje go na siebie „włożyć").*

Analizowany tekst stanowi satyrę społeczną, będącą wyrazem krytycznego stosunku autora do pewnych zjawisk i postaw, wyrastającego z subiektywnego poczucia ich niestosowności, szkodliwości czy wręcz absurdalności. Pod ostrzem krytyki znalazła się kondycja współczesnej kultury i człowieka, cywilizacja zabawy. Satyra nie proponuje żadnych rozwiązań ani wzorców pozytywnych, jej istotą jest bowiem tylko ośmieszająca negacja danego stanu rzeczy. W związku z jednostronnością przedstawiania świata satyrę określa się często jako „krzywe zwierciadło" rzeczywistości zdeformowanej przez komiczne wyolbrzymienie lub pomniejszenie[15].

---

[14] Ibidem, s. 123.

[15] M. Głowiński, T. Kostkiewiczowa, A. Okopień-Sławińska, J. Sławiński, *Słownik terminów literackich*,

Mężczyzn w ogóle nie interesuje przełomowe odkrycie Kopernika, a przedmioty w jego pracowni kojarzą się im tylko i wyłącznie seksualnie (*Ooo… Sekstans? Coś do świntuszenia?*). Kopernik również nie jest postacią bez skazy. Początkowo stara się wyłożyć kompanom teorię heliocentryczną, jednak dość szybko rezygnuje z tego i przyjmuje postawę konformisty. Rozpoczyna pracę nad zupełnie innym dziełem:

> **Kopernik:** *Słuchajcie, a ile „Pod Jeleniem" kosztuje szklanica piwa?*
> **Mężczyzna 2:** *Szklanica piwa kosztuje trzy dukaty.*
> **Kopernik:** *Trzy dukaty? Ależ to jest astronomiczna suma (…) Mam! Słuchajcie, zrobimy tak. Kupimy gorzałkę w sklepie, walniemy ją w parku i wstępnie natrzaskani, pójdziemy do „Jelenia" na piwo i dziewki.*
> **Mężczyzna 1:** *Super! W ten sposób zaoszczędzimy co najmniej dwadzieścia dukatów.*
> **Mężczyzna 2:** *Kopernik, jesteś genialny.*

Przewrotna puenta historii opowiedzianej przez Kabaret Moralnego Niepokoju brzmi: dziś wielkim odkrywcą i geniuszem jest w oczach innych nie ten, kto zgłębi tajemnice Wszechświata, lecz człowiek, który potrafi znaleźć sposób na osiągnięcie stanu upojenia alkoholowego tanim kosztem. Można tu zatem mówić także o ironii, figurze retorycznej niezwykle często wykorzystywanej w twórczości postmodernistycznej, w której dostrzega się dystans do tradycji i współczesności. Szczególnie trafne dla naszych rozważań wydaje się przekonanie, że efekt parodyjny powstaje w wyniku nakładania się różnych treści, jako pewna „modalność przestrzeni intertekstualnej"[16]. W omawianym tekście właśnie z nakładania na siebie i przenikania się różnych przestrzeni semantycznych, uruchamianych przez intersemiotyczne sygnały widoczne w warstwie językowej, rodzi się nadrzędna modalność oceniająca, ironiczny osąd współczesnych postaw.

Wnioski końcowe

Różne „światy" – współczesna rzeczywistość oraz „świat" Kopernika – zostały tu osobliwie przemieszane, przetworzone i na nowo ukształtowane w tekście dzięki różnym zabiegom szyfrującym. Zaktualizowane w ten sposób zostały sensy presuponowane i wtórnie konotowane – na mocy znajomości konwencji kabaretowej, a także dzięki wiedzy o aktualnej sytuacji społecznej i jej anomaliach. Stanowią one istotny czynnik umożliwiający interpretację tekstu, ale równocześnie pozwalają na pewną swobodę interpretacyjną. Semantyka znaków użytych w tekście jest bowiem wypadkową ich znaczenia kodowego oraz znaczeń

Wydawnictwo Ossolineum, Wrocław 1988, s. 456-457.

[16] L. Hutcheon, *Ironia, satyra, parodia – o ironii w ujęciu pragmatycznym*, „Pamiętnik Literacki", LXXVII, z. 1, Warszawa 1986, s. 335.

konotowanych kontekstualnie i/lub intertekstualnie. Odbiorca powinien je rozpoznać, jeśli chce uczestniczyć w tej swoistej, proponowanej przez autora, grze.

Literatura

Cieślikowski J., 1985, *Wielka zabawa*, Ossolenium, Wrocław.

Gajda S., 2007, *Współczesny polski dyskurs komiczny*, w: Mazur J., Rumińska M. (red.), *Humor i karnawalizacja we współczesnej komunikacji językowej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej,Lublin, s. 11-19.

Głowiński M., Kostkiewiczowa T., Okopień-Sławińska A., Sławiński J., 1988, *Słownik terminów literackich*, Ossolenium, Wrocław.

Głombik K., 1997, *Gra w science-fiction. O językowych środkach komicznych i ich funkcji w Cyberiadzie Stanisława Lema*, w: Jędrzejko E., Żydek-Bednarczuk U. (red.), *Gry w języku, literaturze i kulturze*, Energeia, Warszawa, s. 77-90.

Hutcheon L., 1986, *Ironia, satyra, parodia – o ironii w ujęciu pragmatycznym*, „Pamiętnik Literacki", LXXVII, z. 1, Warszawa, s. 331-350.

Jędrzejko E., 1996, *W chaosie różnych „światów" (Gry intertekstualne a znaczenie wypowiedzi satyrycznej)*, „Język artystyczny", t. 10, Katowice, s. 118-131.

Jędrzejko E., Żydek-Bednarczuk U., 1997, *O pojęciu „gra" i jego leksykalnych wykładnikach w aspekcie składni semantycznej*, w: Jędrzejko E., Żydek-Bednarczuk U. (red.), *Gry w języku, literaturze i kulturze*, Energeia, Warszawa, s. 121-127.

Loewe I., 1997, *Reklama zaprasza do gry, czyli czym, jak i o co gra się w tekście reklamowym*, w: Jędrzejko E., Żydek-Bednarczuk U. (red.), *Gry w języku, literaturze i kulturze*, Energeia, Warszawa, s. 99-108.

Miczka T., 1997, *Rzeczywistość wirtualna jako postmodernistyczna gra. O niektórych aspektach teleobecności*, w: Jędrzejko E., Żydek-Bednarczuk U. (red.), *Gry w języku, literaturze i kulturze*, Energeia, Warszawa, s. 17-39.

Ricoeur P., 1989, *Język, tekst, interpretacja. Wybór pism*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.

Szczerbowski T., 1984, *O grach językowych w tekstach polskiego i rosyjskiego kabaretu lat osiemdziesiątych*, Wydawnictwo Instytutu Języka Polskiego PAN, Kraków.

Żmigrodzki P., 1997, *Gramatyka jako gra*, w: Jędrzejko E., Żydek-Bednarczuk U. (red.), *Gry w języku, literaturze i kulturze*, Energeia, Warszawa, s. 51-57.

Joanna Barska

GRA W ŻYCIE, ŻYCIE W GRZE. DODEKAFONICZNE „OBOWIĄZKI" GEORGES'A PERECA – *LA VIE MODE D'EMPLOI*

Tytuł referatu zawiera piętnaście słów, przecinek, kropkę, cudzysłów, myślnik i dwa apostrofy; ogółem – siedemdziesiąt dziewięć znaków bez spacji. Statystyka jednak nie wystarcza, nie wystarcza również sam tytuł, nie mówi on bowiem niczego o grze w *La vie mode d'emploi* Pereca. Cały ten wstęp mógłby wydawać się pretensjonalny – gdyby dotyczył twórcy, powiedzmy, tradycyjnego. Ale nie dotyczy.

Szaleństwo wymyślnych konstrukcji, logiczno-matematyczne struktury formalne, lipogramy, anagramy, palindromy, nieskończone gry i szarady słowne. Testowanie giętkości i wytrzymałości języka, panowanie nad tworzywem, dziełem i jednocześnie – nad sobą. Wszystkie te praktyki zamknąć by można w skrócie OuLiPo, oznaczającym *Warsztat Literatury Potencjalnej* (*Ouvroir de Littérature Potentiele*), założony w Paryżu w 1960 roku. Należeli do niego matematycy, artyści, pisarze i badacze literatury – Raymond Queneau, Italo Calvino, Georges Perec, Marcel Duchamp, François Le Lionnais, Harry Mathews i wielu mniej lub bardziej popularnych twórców, narzucających sobie ograniczenia (tzw. przymusy – fr. *contraintes*). Mamy więc dzieła, w których jedyną samogłoską jest *e* (np. *Les Revenentes* Pereca), wariacyjne przekształcenia prostego tematu (popularne *Exercises de stylo* Queneau czy mniej znane *35 variations sur un thème de Marcel Proust* Pereca), mamy wreszcie zbiory dziesięciu sonetów pociętych na jednowierszowe paski, które czytelnik może dowolnie układać, tworząc własne utwory (mowa o *Cent mille milliards de poèmes* Queneau: pomysł prosty, dający 10^{14} możliwych kombinacji, a więc tytułowe sto tysięcy miliardów sonetów – przy

czym każdy śmieszny[1]). W gronie Oulipijczyków triumfy święcił Perec (1936-1982), który wniósł do tych igraszek nie tylko inwencję, lecz również powagę[2].

„Moje nazwisko rodowe to Perec. Wywodzi się z Biblii. Po hebrajsku oznacza to «dziurę»"[3] – mawiał pisarz. Urodzony w Paryżu (w 1936 r.), należał Perec do rodziny żydowskiej. Jego ojciec, Icek Judko Perec, pochodził z Lubartowa; matka, Cyrla Szulewicz, z Warszawy. Kiedy Georges miał cztery lata, ojciec zginął od przypadkowego postrzału w brzuch, w dniu zawieszenia broni między Francją a Niemcami, niecałe trzy lata później – jego matkę i siostrę wywieziono do Oświęcimia. Ochrzczony i zaadoptowany przez siostrę ojca, rozpoczął nowe życie.

„Mam w sobie poczucie pustki…"

„Nie mówię językiem, którym mówili moi rodzice, nie dzielę z nimi żadnych wspomnień. Coś, co należało do nich, co uczyniło z nich tych, kim byli, ich historia, ich kultura, ich wiara, ich nadzieja, nie zostało mi przekazane"[4] – pisał Perec, po raz kolejny akcentując brak śladów, zakorzenienia, tożsamości. Tradycja żydowska była dla twórcy martwym zbiorem znaków, przypominała o rozproszeniu.

Celowo wskazuję na pewne aspekty Perecowskiej biografii, jest ona bowiem kluczem do zrozumienia koncepcji literatury francuskiego pisarza, koncepcji literatury jako ucieczki, przekleństwa, namiętności, wygnania, wreszcie – zbawienia[5]. Dzieła Pereca pełne są inwencji i śladów (nie)obecności, braku – śladów niezatartych, pozostawionych czytelnikowi implikowanemu. Nie chodzi jednak o to, by odrywać je teraz od tkanki fikcji.

> Pisanie nie jest możliwe – powiada Markowski[6] – bez pierwotnego pęknięcia, które oddziela nas od świata, szukanie śladów nie jest możliwe bez utraconej obecności, słowa nie mogą nakładać się na pełną i doskonałą substancję świata (…). U źródeł pisania nie pełnia tkwi, lecz pustka, w której trzeba się przejrzeć i wytrzymać moment, w którym nie odnajdzie się tam własnego oblicza. (…) U źródeł pisania tkwi poczucie wykorzenienia, któremu miałoby zaradzić czernienie papieru, najprostsza forma opanowywania przestrzeni.

Odzyskiwanie przeszłości przybrało w utworach Pereca postać osobliwą, polegało bowiem na znaczeniu przestrzeni nieistniejącej, ocalaniu śladów, których

[1] Por. J. Gondowicz, *Pereca instrukcja obsługi*, „Przekrój", nr 17-18/2002, s. 88.
[2] Por. ibidem, s. 88.
[3] G. Perec, *W, albo wspomnienie z dzieciństwa*, cyt. za: M.P. Markowski, *Georges Perec: zapisywanie pustki*, „Tygodnik Powszechny", nr 28/2002 , s. 17.
[4] Ibidem.
[5] Por. M.P. Markowski, op. cit., s. 17.
[6] Ibidem.

nie ma. Coś, co istnieje, może być na chwilę utrwalone w pisaniu jako ślad, choć właśnie zniknęło. Ocalanie ma polegać na mnożeniu owych śladów, wypowiadaniu wszystkiego – choć i to może okazać się zatajeniem[7]. Powtarza więc Perec wciąż te same wspomnienia, przywołuje analizowane setki razy twarze, nakłada upragnione na niemożliwe, tworząc palimpsesty tęsknoty i rozpaczy. Pragnie detali, bezustannie ćwiczy słabnącą wyobraźnię. Z owego panicznego strachu przed zapomnieniem rodzi się potrzeba porządkowania[8]. Marząc o klasyfikacji, która wypełniłaby jego życie, pisze Perec *Próbę skatalogowania wszystkich płynnych i stałych pokarmów, jakie pochłonąłem w ciągu roku 1974* oraz *Notatki dotyczące przedmiotów, które znajdują się na moim biurku*. Kolekcjonuje listy wraz z kopertami, bilety do kina, rachunki, wypisane długopisy, tygodniki… „Perec liczył wypite butelki wina, zjedzone owoce, opisywał ulicę dom po domu, katalogował ruchy kierowców i samochody przejeżdżające przez skrzyżowanie, to, co widać z okna kawiarni, wszystko to, co znika niemal w momencie pojawienia się w polu widzenia lub to, co – jak przedmioty na biurku – trwa niezauważone, przygniecione ciężarem percepcyjnej rutyny. Tym właśnie był dla niego realizm: opis rzeczywistości odarty z jakichkolwiek założeń”[9]. Pisze więc o codzienności, rutynie i przedmiotach czy gestach ją konstruujących. Na ile jest to jednak obserwacja obiektywna, na ile zaś „pozycja oka” – wybór przedmiotów, anegdot – podporządkowana zostaje intencji autora? Wydaje się, że tworzenie fikcji jest dla Pereca sposobem interpretacji świata, a przez to – panowania nad nim. Gra fikcji z autobiografią, ich wzajemne dopełnianie się, mają pomóc „oswoić” rzeczywistość, nadać jej sens.

Konstruuje więc Perec swoje miejsce początkowe, punkt wyjścia; buduje skomplikowane struktury, które – traktowane autonomicznie – dopasowuje do oulipijskiego pojęcia formy rygorystycznej[10]. Przyjrzyjmy się jednemu ze sposobów zakodowania liczby 11.

Z tylu słów składa się intrygujący tytuł krótkiej powieści *Quel petit vélo à guidon chromé au fond de la cour* (*Jakiż to mały rower o chromowanej kierownicy stoi w głębi podwórza*), taki numer ma kamienica z *La vie mode d'emploi.* Zbiór *Alphabets* (*Alfabety*) składa się z jedenastu jedenastowersowych wierszy, po jedenaście liter każdy. W rozwiązaniu owego szyfru pomaga krótki wiersz zadedykowany OuLiPo:

Champ défait jusqu'à la ligne brève,
J'ai désiré vingt-cinq flèches de plomb

[7] Por. ibidem.
[8] Ciekawą postać przyjmuje kolekcja cytatów ulubionych autorów Pereca (Kafki, Melville'a, Blanchota, Dostojewskiego…), bowiem to one, przekształcone, w całości konstytuują *Un Homme qui dort* (*Człowieka, który śpi*), tworząc powieść osobistą i przejmującą.
[9] M.P. Markowski, op. cit., s. 17.
[10] Por. ibidem.

Jusqu'au front borné de ma page chétive.
Je ne demande qu'au hasard cette fable en prose vague,
Vestige du charme déjà bien flou qui
Défit ce champ jusqu'à la ligne brève[11].

Pragnę obszaru, podbitego dwudziestoma pięcioma strzałami z ołowiu
aż po kres zwięzłej linii,
aż po granicę mojej marnej kartki.
Żądam tylko ryzyka tego zmyślenia mglistą prozą,
resztki dobrze już wytartego uroku,
co rzuci temu obszarowi wyzwanie aż po kres krótkiej linii.

Strzały z ołowiu to czcionki, litery; „krótka (lakoniczna) linia" dotyczy uproszczonego alfabetu francuskiego (bez K, W, Y i Z). Znaczenie mają też litery umyślnie przez Pereca pominięte: w pierwszym wersie to „o", w drugim „u", dalej – „l", „i", „p", „o". To, czego nie ma, układa się w nazwę „OuLiPo". Składa więc Perec swoisty „hołd negatywny"[12]. W oczy rzuca się nieproporcjonalna długość wersu czwartego – aż jedenaście słów i czterdzieści trzy litery. Przestaje to dziwić, gdy odkrywamy, że te właśnie liczby – widniejące w dokumencie wystawionym przez władze obozu dla Żydów w Drancy – są datą śmieci Cyrli Perec (11 lutego 1943 r.). Jest to swoiste wyznanie Pereca, jak bliskie mu i drogie jest OuLiPo – jedyne miejsce, w którym brak stanowi akceptowalną formę istnienia[13].

> Mam w sobie poczucie pustki. – Mówił w jednym z wywiadów – Wychodząc od tej pustki, od tego doświadczenia czegoś niemożliwego, próbuję coś stworzyć, posługując się przymusami, regułami, skrajnie archaicznymi strukturami: anagramami w «Alphabets», lipogramami w «La Disparition»[14], palindromami etc. Przymusy konstrukcyjne – owe niewidoczne rusztowania dzieł – są nie tylko obroną przed przypadkiem natchnienia, lecz przede wszystkim lekiem na pustkę[15].

Ruchem konika szachowego

W sztuce XIX wieku niezwykle popularnym motywem stał się przekrój domu, rysowany zazwyczaj w intencji ośmieszenia społeczeństwa[16]. Oparty na tym po-

---

[11] Cyt. za: J. Gondowicz, op. cit., s. 88. Poniżej podaję w tłumaczeniu własnym.
[12] Por. ibidem.
[13] Por. ibidem.
[14] Koncept *La Disparation* (*Zniknięcia*) polega na braku „e" w całej powieści. Jest to posunięcie o tyle ekwilibrystyczne, że „e" jest najczęściej występującą głoską we francuszczyźnie. Gondowicz zwraca dodatkowo uwagę (choć jest to być może nadinterpretacja) na wymowę „e", która jest uderzająco podobna do wyrazu „*eux*" (oni), co wskazywać ma na nieobecność kultury i mowy rodzinnej w życiu Pereca. Por. J. Gondowicz, op. cit., s. 89. Istotniejsza jednak wydaje mi się częstotliwość występowania samogłoski „e" w języku francuskim i wiążący się z tym wysiłek budowania jakby na nowo języka i wiążącego się z nim świata.
[15] Por. M. P. Markowski, op. cit., s. 17.
[16] Motyw ów był obecny również w wiekach wcześniejszych, wystarczy przywołać XVIII-wieczną powieść

myśle rysunek amerykańskiego satyryka Saula Steinberga stał się inspiracją dla Pereca do napisania jego największego dzieła – *La vie mode d'emploi. Romans* (1979).

Dziesięciopiętrowa paryska kamienica Simon-Crubellier nr 11 i jej mieszkańcy. Zawody, zwyczaje, rutynowe czynności, sprzęty, bibeloty. Siedemset stron, 99 rozdziałów, preambuła, epilog, plan miejsca akcji, indeks nazwisk, tytułów i nazw wraz z kalendarium.

23 czerwca 1975 roku, około godziny dwudziestej, czas zastyga. Na schodach stoją kufry pewnej gwiazdy filmowej, która wyrusza w pięćdziesiątą szóstą podróż dookoła świata, na piątym piętrze młoda dziewczyna zmierza nago do łazienki, w swoim gabinecie, z ostatnim puzzlem w dłoni, umiera Bartlebooth, milioner, który całe życie poświęcił na realizację fascynującego projektu. Podejmując skrupulatnie zaplanowaną na dwadzieścia lat podróż, zatrzymuje się co dwa tygodnie w nowym porcie, by tam namalować kolejną akwarelę (500 akwarel w 500 portach) i wysłać do Paryża, gdzie z kolei sąsiad-rzemieślnik ma przerobić ją na układankę. Kiedy miliarder wraca do kamienicy, układa akwarelowe puzzle, by na powrót wysłać je w miejsca, gdzie zostały namalowane. Tam zaufani ludzie mają je zniszczyć za pomocą specjalnego rozpuszczalnika. Historia kończy się (wiemy to z epilogu) z chwilą, gdy umiera ostatni lokator, który rozumiał sens przedsięwzięcia Bartlebootha.

W dziesiątki biografii[17] i egzystencji wplecione zostają właśnie te trzy historie: ekscentrycznego miliardera Percivala Bartlebootha[18], jego nauczyciela malarstwa Serge'a Valène'a oraz rzemieślnika Gasparda Wincklera. Zatrzymanie czasu w pół gestu, pustka. Zapełnianie owej pustki życiami, a może jednym życiem, lecz w różnych teraźniejszościach. Rekonstruowanie, by potem zdekonstruować.

Czas zostaje więc zatrzymany, a my przechodzimy przez wyłaniające się pomieszczenia (choć to raczej podglądanie przez dziurkę od klucza) ruchem konika szachowego, żadnego z pokoi nie odwiedzając dwukrotnie. Konstrukcja powieści jest bowiem rozwiązaniem jednego z trudniejszych problemów matematyczno-szachowych, a cała kamienica została rozpisana na planie poszerzonej

Lesage'a *Diabeł kulawy*, w której Mefistofeles podnosi dachy, by bohater mógł przyjrzeć się życiu.

[17] Stu lokatorów, jacy w ciągu niemal stulecia (1885-1975) przewinęli się przez trzydzieści mieszkań. *Opus vitae* Pereca nasuwa skojarzenie z dziełem W. Faulknera, z jego 15 611 mieszkańcami 2400 mil kwadratowych hrabstwa Yoknapatawpha w latach 1820-1940. Faulkner poświęcił jednak temu całe swoje życie, Perec – dziewięć lat. Spojrzenie tego drugiego nie sięga nadto wszerz, lecz w głąb.

[18] Warto zwrócić uwagę na samo nazwisko Bartlebootha. Perec nawiązuje tu do Barnabootha – bohatera cyklu modernistycznych poematów V. Larbauda, miliardera przemieszczającego świat luksusowym pociągiem w celu kolekcjonowania wrażeń – oraz Bartleby'ego – bohatera noweli Melville'a, który uznał, że w życiu nic nie ma sensu. Niewątpliwą inspiracją była dla Pereca postać Raymonda Roussela (1877-1933) – ekscentrycznego pisarza-miliardera, wędrującego po świecie w luksusowych kabinach transatlantyków, wagonach Orient Expressu i wykwintnej przyczepie samochodowej, której nie opuszczał. Cały swój czas poświęcał na układanie niebywale zawikłanych książek, pisanych według własnej, maniakalnie mozolnej receptury. Por. J. Gondowicz, op. cit., s. 88.

szachownicy (10×10). Powikłane losy i sekrety lokatorów, subtelne związki, które czytelnik sam musi odkryć, składają się na mistrzowską partię komedii (czy może tragedii) ludzkiej. Sto siedem historii: kryminalna, gangsterska, sensacyjna, gotycka, podróżnicza, łotrzykowska, szpiegowska, kafkowska, biurowa, romansowa…[19]. Puzzle skojarzeń i brakujące elementy.

Przedmioty wyznaczają ramy życia mieszkańców, odsłaniając, zdradzając pełny obraz właściciela. Sama kamienica – zbiór owych przedmiotów, ściśle zespolonych z mieszkańcami – więzi, ale i umożliwia życie. Urzeczowieni zostają też ludzie-marionetki. Pytanie tylko (częściowo na planie metatekstowym), kto pociąga za sznurki – sterujący całym przedsięwzięciem Bartlebooth czy już Perec, uwidaczniający przypadkowość i niekonieczność postaci, by potem odtworzyć je na nowo, zgodnie z przyjętymi, narzuconymi sobie regułami gry?

Jakie są jednak owe reguły? Na to pytanie jesteśmy w stanie odpowiedzieć, dopiero gdy zajrzymy do *Cahier des charges de „La vie mode d'emploi"*, a więc do słynnej *Listy obowiązków*. Wymyślił bowiem Perec swoistą serię elementów (dwadzieścia list po dziesięć punktów każda[20]), które miał umieścić w powieści. Zastosował też algorytm (łaciński bikwadrat logiczny rzędu 10^{16}), według którego „wkładał" w powieść założone z góry elementy, w porządku ściśle określonym i wyliczonym. I tak np. w rozdziale szesnastym powinny się znaleźć: czynność „wspinać się", cytat z Tomasza Manna, marzenie senne, kolor szary, popielniczka… Gwarancję, że zestaw się nie powtórzy, dawał rachunek matematyczny, tak skomplikowany, że odpowiedni wzór zdołano opracować dopiero w 1967 r.

System ten przywodzi na myśl praktyki awangardy muzycznej, mianowicie dodekafonię czy serializm totalny. Zastępując diatoniczne skale siedmiostopniowymi szeregami dwunastotonowymi, uzyskiwali kompozytorzy całkowitą równoważność, autonomię i systematyczne wykorzystanie wszystkich dwunastu dźwięków (odrzucenie tonalności powoduje zniknięcie tzw. uprzywilejowanych dźwięków, mocnych punktów, np. toniki czy dominanty). Żadnego z nich nie powtarzano też przed wyczerpaniem pozostałych jedenastu. Ciąg dźwięków (za Schönbergiem – szereg, porządek lub seria, po niem. *Reihe*) nie jest jednak odpowiednikiem tradycyjnie pojmowanej melodii, lecz czynnikiem całościowo porządkującym zarówno melodykę, jak i harmonikę[21]. Jeżeli weźmiemy pod uwagę

[19] Por. ibidem.

[20] Wszystkie listy podzielone były na konkretne kategorie związane z osobą czy rzeczą znajdującą się w danym pomieszczeniu. Były to m.in. kategorie wieku, pozycji, czynności, liczby, tkaniny, mebli, długości, epoki, muzyki, lektury. Osobne miejsce zajmowały kategorie nr 39 i 40 – „metaprzymusy" o mocy większej niż inne: brak i fałsz – numerowane w kolejności od jednego do dziesięciu. Jeżeli danej grupie przypisany jest fałsz, jeden (dowolnie wybrany) element zostaje w danym rozdziale zamieniony na inny z tej samej kategorii. Brak natomiast powoduje całkowite zniknięcie jednego z elementów. Ostatnią kategorią stanowią pary dwudziestu elementów wiązanych z sobą po dwa, co daje dziesięć kolumn po dziesięć elementów każda i dwadzieścia elementów z kategorii par. Wybór konkretnego elementu i zawarcie go w opowiadaniu dyktuje przyjęty algorytm.

[21] Ale serializm to też rygor nakładany barwie czy czasowi. Pierwszy krok należał do Weberna, teoretyczne

dwanaście dźwięków skali, maksymalna możliwa liczba szeregów wynosi aż 479 001 600!

I tak jak seria[22] nie jest przeważnie tematem utworów dodekafonicznych, lecz stanowi podstawę struktury całej kompozycji, tak też „obowiązki" składające się na szkielet dzieła skrupulatnie ukrywa Perec przed czytelnikiem. Dodatkowo ów Perecowski serializm przyjmuje postać dość swobodną – niekiedy poszczególne słowa pojawiają się w tekście pośrednio, a ich tropienie jest zajęciem niezwykle żmudnym i czasochłonnym. Znakomitym przykładem jest, uchwycony przez tłumacza, zwrot *come in* (wchodzić), który przekształcony homonimicznie pojawia się w nazwisku jednej z postaci (*Commine*). Serie losowo wybieranych parametrów tworzą więc konstrukcję-rusztowanie, na które nanizana zostaje tradycyjnie rozumiana narracja. Co jednak, gdy struktura okaże się zbyt zawikłana, by ją rozwiązać?

Dwa pola do przodu, jedno w bok

Winckler, genialny rzemieślnik, który całe swe życie podporządkował obłędnemu planowi Barthelbootha, knuje zemstę. Puzzle stają się coraz trudniejsze, rzemieślnik zaciera kontury, gra dwuznacznościami, stosuje „puste" puzzle. Miliarder umiera, trzymając w ręku ostatni, 439., element układanki, którego nie sposób już ułożyć. Podstęp ten przeczuwał stary malarz, Valène, który całe życie próbował zrealizować swój własny projekt – namalować kamienicę wraz z jej wszystkimi mieszkańcami. On sam miałby znaleźć się z boku obrazu, zwrócony przed malowanym przez siebie obrazem, na którym byłby on sam przed malowanym przez siebie obrazem… etc.[23]. W epilogu Valène umiera, nie dokończyw-

zasady sformułował Boulez, inspirując się etiudą Messiaena, swoje interpretacje dołożyli Stockhausen i Nono. Por. E. Orzechowska, *Bez tytułu*, „Glissando. Magazyn o muzyce współczesnej", nr 1(1), 2004, <http://www.glissando.pl/index.php?s=czasopisma_opis&id=25&t1=25&t=1>, 12 lipca 2007.

[22] Pojęcie serii niekoniecznie ogranicza się oczywiście do dodekafonicznej serii dwunastu dźwięków – porządkować serialnie można wszak również dźwięki innych skal, struktury harmoniczne, rytmiczne, dynamikę, artykulację etc.

[23] Jest to tzw. iluzjonizm, sztuczki *trompe l'oeil*, czyli łudzenia oczu: *mise en abyme* (obraz w obrazie przedstawiający ten sam pomniejszony obraz). Perecowska gra powiązań nie kończy się jednak na jednej książce, lecz kontynuowana jest w *Gabinecie kolekcjonera*, gdzie niemal cała opowieść składa się z tego, co w OuLiPo, grupie entuzjastów literackiego eksperymentu, zwano „trzecim sektorem tekstów": z wywieszek, instrukcji, inwentarzy. To katalog obrazów odmalowanych przez Heinricha Kürza, przy czym każdy z nich stanowi aluzję do kolejnego z rozdziałów ukończonego rok wcześniej *Życia. Instrukcji obsługi*. Np. numer 35 kolekcji, obraz „Podoficerowie w czasie Wojny Secesyjnej" odsyła do rozdziału 35. „Życia…", gdzie mowa o pewnym zmarłym po spożyciu gumki ołówkowej sierżancie. Jednak autorka obrazu numer 35 zginęła, jak czytamy, w marcu 1865 roku w oblężonym przez wojska Północy Richmond, przygnieciona zwalonym kominem. I teraz czytelnik implikowany powinien otworzyć *Tajemniczą wyspę* Verne'a na rozdziale drugim, gdzie mowa o ucieczce bohaterów balonem z Richmond podczas huraganu. „Balon uniósł się gwałtownie (…), zawadzając po drodze koszem o dwa kominy, które zwalił w swoim obłędnym pędzie". W istocie więc numer 35 odsyła do rozdziału 72. *Życia…*, gdzie mowa o kufrze z przyborami niezbędnymi w razie

szy swojego *opus vitae*. Obok łóżka mistrza stoi płótno, na którym widnieje tylko przekrój budynku – naszkicowane węglem kratki, których nic nie wypełnia.

To jednak, czego nie udaje się dokonać Valène'owi, doprowadza do końca Perec. Zapisuje pisarz klęskę malarza, twórczością zwycięża śmierć, nie pozwala zatrzeć się śladom. Historia o daremności planowania sobie życia i historia o niemożności uchwycenia go przejrzały się w sobie. Tytułowa instrukcja wypełnia się.

„Pisać według mnie – mówił Perec – to układać na nowo słowa słownika. Albo książki, które się przeczytało”[24]. *Życie…* jest księgą, której pisanie ma być zaklinaniem nieistnienia, egzorcyzmem. „Skoro całą pamięć świata można potencjalnie umieścić w granicach książki zawierającej (potencjalnie) wszystkie inne książki, to ryzyko wykorzenienia «Ja» maleje do zera. Tylko w obliczu Całości mogę być sobą, nawet jeśli skazany jestem na istnienie pokawałkowane. Pisanie dla Pereca jest nie tylko – choć także – przyszywaniem świata do języka lub parodiowaniem Encyklopedii”[25]. To re-cytowanie świata: powtórne zacytowanie – nie kopia, lecz tworzenie, budowanie fikcji na patrzeniu, które, chcąc nie chcąc, również jest fikcją[26]. Stąd zamiłowanie do gier, pastiszu. W autobiografii *W où le souvenir d'enfance* (*W albo wspomnienie z dzieciństwa*) pisał Perec, że uobecnienie zmarłych w tekście jest jednocześnie aktem nieodwołalnego unicestwienia, jest bowiem wspomnieniem ich śmierci i jednocześnie potwierdzenia życia Pereca. Pisanie rozpoczyna się, gdy rzeczywistość znika, by pojawić się, przekształcona, prze-pisana, odbita w źrenicy, w pragnieniu. Granica między pisaniem a zabawą jest cienka, dzięki złudzie gry literatura może stać się sposobem na wypowiedzenie czegoś, czego inaczej powiedzieć się nie da. Czy jednak pisarz w swych wymyślnych konstrukcjach pragnie ukryć czy pozwolić czytelnikowi odkryć swoją tożsamość?

Tak jak ukazanie przez dodekafonistów matematycznej i geometrycznej struktury muzyki motywuje koncepcję, iż ta sztuka jest, ze swą wewnętrzną spójnością, tworem czysto matematycznym, tak Oulipijczycy udowodnili, że literatura, umieszczona w algorytmicznej foremce, nie traci nic ze swej świeżości. Przebranie Pereca – gry słów, szyfry, sztuczki narracji, zabiegi przywodzące na myśl malarstwo łudzące wzrok, wyrafinowana i granicząca z mistyfikacją erudycja – staje się, oswojone, prywatną mitologią. *Życie…* nigdy nie

wylądowania na bezludnej wyspie… etc. Przesunięciami tymi znów oczywiście rządzi pewna sekwencja cyfrowa, której tłumacz (M.P. Markowski) nie zdradza – do tego labiryntu wejść trzeba bowiem bez nici przewodniej. Droga przez 100 wymyślonych obrazów, 98 wymyślonych we wcześniejszej powieści historii oraz tyleż zaszyfrowanych łączników, gwarantuje zawrót głowy. Por. J. Gondowicz, *Gabinet luster*, „Przekrój”, nr 12, 2003, s. 80-81; G. Perec, *Gabinet kolekcjonera*, tłum. M.P. Markowski, w: M.P. Markowski, *Perekreacja*, Wydawnictwo KR, Warszawa 2003.

[24] Cyt. za: M.P. Markowski, *Georges Perec…*, op. cit., s. 17.

[25] Ibidem.

[26] Por. ibidem.

zostanie odczytane (prze-czytane) do końca, samo jest bowiem misterną układanką, a każda próba ułożenia wszystkich elementów na swoim miejscu jedynie przybliża nas do Perecowskiej idei. Więc zakończmy te rozważania, pozwalając zatrzeć się śladom – Wincklera i Pereca; zakończmy z ostatnim puzzlem w dłoni, będąc o krok od rozwiązania zagadki.

Literatura

Brzozowski W., 1995, *Maszyna do produkcji arcydzieła,* „Literatura na Świecie", nr 11-12.

Gondowicz J., 2002, *Pereca instrukcja obsługi*, „Przekrój", nr 17-18.

Gondowicz J., 2003, *Gabinet luster*, „Przekrój", nr 12.

Markowski M.P. , 2002, *Georges Perec: zapisywanie pustki*, „Tygodnik Powszechny", nr 28.

Mathews H., 1995, *Ta rzecz efemeryczna*, tłum. A. Sosnowski, „Literatura na Świecie", nr 11-12.

Orzechowska E., 2004, Bez tytułu, „Glissando. Magazyn o muzyce współczesnej", nr 1(1), <http://www.glissando.pl/index.php?s=czasopisma_opis&id=25&t1=25&t=1>, 12 lipca 2007.

Perec G., 1995, *Cahier des charges de „La vie mode d'emploi"*, CNRS Éditions / Zulma, Paris / Cadeilhan.

Perec G., 1995, *Co pobudza moje bajczarstwo?*, tłum. A. Wasilewska, „Literatura na Świecie", nr 11-12.

Perec G., 1995, *Robienie fikcji*, tłum. A. Sosnowski, „Literatura na Świecie", nr 11-12.

Perec G., 2002, *Życie. Instrukcja obsługi*, tłum. W. Brzozowski, Fundacja Literatura Światowa, Warszawa.

Perec G., 2003, *Gabinet kolekcjonera*, tłum. M.P. Markowski, w: M.P. Markowski, *Perekreacja*, Wydawnictwo KR, Warszawa.

Britta Stockmann, Jens Jahnke

PLAYING BY THE BOOK

LITERATURE AND BOARD GAMES AT THE BEGINNING OF 21st CENTURY

In the end a game (…) is nothing other than a storytelling machine.
Bruno Faidutti[1]

Gaming is NOT about telling stories.
Greg Costikyan[2]

1. Introduction

Taking these two quotations, which are at first glance diametrically opposed, as a starting point the overall question is, what do games have to do with stories? Bruno Faidutti suggests that games are just another means of getting a story across, while Greg Costikyan seems to imply that though a narrative element is allowed in a game[3], the main purpose of playing a game is something else.

---

[1] B.Faidutti, 2005, *Themes & Mechanics 1.0*, <http://www.thegamesjournal.com/articles/ThemesMechanics1.shtml>, July 2007.
[2] G. Costikyan, *I Have No Words & I Must Design*, in: Katie Salen, Eric Zimmerman (ed.), *The Game Design Reader. A Rules of Play Anthology*, MIT Press, Massachusetts 2006, p. 194.
[3] At one point in his article, Costikyan states "the need for narrative tension" (p. 209), so his argument that games are not about storytelling derives from the opposition of stories being told in a linear way, while "games are inherently non-linear. They depend on decision-making" (p. 194). One could argue against this that games might be treated as a tool which creates narratives in the sense that even though they are interactive and non-linear while being played, the result is not – especially for RPG players, the events of the game may be remembered and later referred to as a story with a clear beginning and ending.

It is notable that a relatively big number of games with a literary theme or background have been published in Germany since about the turn of the century, attesting to a growing tendency towards productions of this type. These obviously do combine a game with a "storytelling machine", so one has to wonder what the outcome might be. The trend of using literature as a source for games is not altogether new though, but while, in the past, themes from novels were mostly grafted onto a certain game mechanism, there have been quite a few games recently, which are trying to be as faithful to the original stories as possible for a board game. Besides, since Rebecca Gablé published her novel *Die Siedler von Catan* (*The Settlers of Catan*) in 2003, the inverse method of using popular board games as inspiration for fiction has been gaining ground. Both of these modes of combining two different media with each other shall be put under closer inspection in the context of the question of how far and in what way it is at all possible to transfer the content of the one into the other.

2. The intersection of literature and game

It is not a new development in game designing that literary themes are utilised by game authors. Titles of novels become titles of games, certain well-known aspects of fiction are recreated to be played or acted out. But while e.g. Role-Playing Games have always formed strong connections with certain kinds of literature (especially from the area of fantasy, science fiction and horror novels), board and table games are much farther removed from the direct influence of written works. Though sometimes board games bear the same or at least similar titles as classic novels (like, for example, *Quo Vadis?* from 1992[4]), the actual link has seldom gone much further than adopting names and/or settings. The reason for choosing a recognisable name is fairly obvious, as such a title is quickly recognised and associated with a wealth of images, memories and emotions by the potential consumer. Titles of popular novels (or also films, for that matter) work like trademarks and might more easily persuade the undecided customer to choose that particular game over another.

The reason which relates RPG closer to the actual texts than board games evidently lies in the structure of literature and the different forms of play. Like fiction, Role-Playing Games develop in a rather linear way, following some sort of timeline and building a story. As Katie Salen and Eric Zimmerman point out: "Tabletop RPGs are inherently narrative, as players interact with one another inside fantasy worlds they help to build and maintain"[5]. As they are of a fairly lengthy duration, which gives the players the chance to identify rather strongly with their chosen characters and therefore form a stronger link with the novel

[4] R. Knizia, *Quo Vadis?,* Amigo, 1992

[5] K. Salen, E. Zimmerman, *Games and Narrative*, in: K. Salen, E. Zimmerman (ed.), op. cit., p. 35.

the game might be based upon, the question of repeatability is not as much to the fore as it has to be for the designer of a board game, which seldom lasts longer than two hours and might potentially be played up to several times in a row. Still, the question for all kinds of game designers who want to reproduce a work of fiction by the means of play remains the same:

How can a fixed story, which develops in a linear, unrepeatable way from a certain beginning to a certain ending, be transferred into a medium which, by definition, has to be not only repeatable, but at the same time changeable and open to decision-making, so as to offer a new experience every time the game is played?

A novel in itself is inflexible; the moment it has been printed, the story is set, and all the incidents are prearranged and bound for all times. Any game designer, who wants to reproduce the story in his medium, has to take a double look at the text before setting to work, as "to try to hew too closely to a storyline is to limit players' freedom of action and their ability to make meaningful decisions"[6]. But how will he do it? Is he going to take a step back and regard the events from what would be the author's point of view during the process of creation, while everything is still afloat and the decisions are open? Will he compare the possibilities which the events, characters etc. offer during that stage to the finished story, and specify which are the mainstays on which the story rests and which, therefore, must find their way into the game as well, so the changeable part of the action can take place around them? If the game designer wants to portray the plot of the novel, he has to think about choosing similar starting and finishing points, find comparable roles for the players (which offer the same chances of winning the game to each), and adapt the storyline as much as possible to the conditions of the game board, which can happen in different ways: on the one hand, the outstanding events of the story could be used as fixed points, which the players must reach at certain times during the game; this would also allow a chronological order like in the book. On the other hand, certain elements that occur again and again in the story, and therefore can be used relatively freely in the game, might be chosen to establish the link with the novel. In any case, it is important to establish a common goal, which works for the book as well as for the game.

The question now is how literature-based games manage to map the events of their models and where they reach their natural limits.

2.1. Novels as source of inspiration

While a glance into the game archives goes to show that, though there have been games, which in one way or another refer to novels, their number – especially before the year 2000 – seems comparatively low. Still now, more games with

[6] G. Costikyan, op. cit., p. 195.

original themes appear, but during the last few years, a relatively large number of literature-based board games have entered the market, among them quite a few games for children based on children's literature classics and popular titles or series. The most out-standing game designer in this area is Kai Haferkamp with his adaptations of popular German children's books like *Das kleine Gespenst* (*The Little Ghost*), *Die kleine Hexe*[7] (*The Little Witch*), *Jim Knopf* and *Das Sams* among others, as well as a version of the French *Le Petit Prince*. All of them have been published by KOSMOS. Regarding the literature-based games currently on offer, it becomes obvious that it is this editing house which is specializing in the field. Another children's game, *Inkheart*, this one designed by the *Catan* inventor Klaus Teuber, was also edited in 2007 by KOSMOS[8]. What has been noted in the children's sector is also true of games designed for older players – almost all relevant titles so far have been published by KOSMOS. It is not only the concentration of literature-based games at one editing house that is notable, but also the recurrence of a limited number of authors. The game designers most active in this field apart from Kai Haferkamp are Michael Rieneck and Reiner Knizia.

Of the first it can be said that almost all his games up to now are based on some form of literature, as there are: *Dracula* (2003), *In 80 Tagen um die Welt* (*Around the World in 80 Days*) (2004), *Asterix & Obelix* and *Die Säulen der Erde* (*The Pillars of the Earth*) (2006), *Nichtlustig* (2007). *Asterix & Obelix* and *Nichtlustig* could be excluded from the analysis, as they are based upon comics and cartoons, and not upon novels.

In Knizia's immense ludography, games with literary themes form only a small part; nonetheless he received was given a special award by the Jury "Game of the Year" for "Literature in Game" in recognition of his adaptation of *The Lord of the Rings* in 2001, and in 2005, he also designed a game version of the old English epos *Beowulf*.

2.1.1. Added theme

It is often a problem that players are lured to buy a certain game, because the theme appeals to them, but after playing the first round they discover with disappointment, that the theme has only been pasted onto a certain mechanism, which has no real connection to the game's title[9]. In this case the mechanism, which might be a very good one, is invented first, and only later the author looks for a theme that either is fitting or helps to sell the game. Larry Levy exposes Reiner

[7] Both written by Otfried Preußler. *Das kleine Gespenst* won the Award „Children's' Game of the Year" in 2005.

[8] On the website, KOSMOS even offers a special search category called "literature games" as well among the keyword "children's games" as also under the general heading "games".

[9] See also: L. Levy, *When Good Games Have Bad Themes*, 2000, <http://www.thegamesjournal.com/articles/GoodGamesBadTheme.shtml>, July 2007.

Knizia's *Vampire* (2000) as a game in which the theme is mere "window dressing" for a "rummy-like card game"[10]. Something similar might be said about Rieneck's *Dracula*, pointing out the fact that it singles out two of the principle characters of Bram Stoker's novel, namely the count himself and his opponent Van Helsing, and sets them against each other on a rather limited field of action. The other characters of the novel do not appear, and the game's mechanism would have worked just as well with another theme that combines two opposing forces. Yet Michael Rieneck pointed out[11] that the original idea stemmed from *Dracula*, though rather from the movie version than the book. Watching the film provided the inspiration for singling out the count and his enemy and setting them against each other in a duel with two players acting out the roles. In his *Around the World in 80 Days*, on the other hand, none of the main characters – apart from the detective – appear on the game board, so it could be argued that Rieneck maintains a certain distance from the novel here as well.

At this point one difficulty with transforming a novel into a board game can be well illustrated: it is problematic to simply assign the players to the roles of the protagonists, as the book does not offer every character in the story the same chances and often presents them with different tasks and functions. This can hardly ever be transferred into a 1:1-relation onto a board game, which forces the author to look for other options. In the interview with Michael Rieneck, he pointed out that his approach is usually one of searching for a common aim of a novel's protagonists and transferring that aim onto the players. In the case of *Around the World in 80 Days* this means the players do not accompany Phileas Fogg[12], but act out a similar bet and retrace his steps around the globe. In that sense, *Around the World in 80 Days* is not a game version of the novel, but a game that puts the players in a situation similar to that which Jules Verne presents in his book. In doing this, Rieneck's game manages to capture a lot of the atmosphere of the 19th century, and with the clever idea that the winner is not the one who reaches London first, but who needs the fewest days to get back there[13], Rieneck allows the players to even beat Phileas Fogg's record and arrive in less than 80 days. So it is obvious that this game does not belong in the category "added theme", because clearly the idea of using Jules Verne's book as the basis for the game has come first and the aim of the game, board and mechanism have been adapted to this theme[14].

---

[10] Ibidem.

[11] In an interview conducted in Kiel on May 3^{rd,} 2007 by author of this study.

[12] Fogg, by the way, is a passionate Whist player, which adds a nice little twist to turning his story into a game.

[13] During the game, the players have to travel by train and boat – using them always costs a number of days, which explains the paradox that the player whose figure arrives back in London first does not have to be the winner, as in the end the days needed for the journey are counted.

[14] The author himself, who explained that (again) inspired by the film version of the novel, he constructed the mechanism to fit the aim of racing around the world and re-enacting Fogg's bet, supports this observation. The decision of using Verne's novel quickly determined various aspects of the game, like for example that

As has been mentioned before, Reiner Knizia designed a game version of Tolkien's *The Lord of the Rings*, which even earned him a special prize for literature in games, so this game must also be considered a successful adaptation and will be discussed at a later stage. But in the wake of the film versions of Tolkien's work, quite a number of games making use of the theme have been published. The sheer number appearing during a certain time span (while the movies were being released) is already in itself an indicator that the game publishers' concern was not so much for literature adaptation but rather for using the current hype to make money. As a result, quite a few of the published games are clearly identifiable as merchandising products. This becomes especially explicit, when the theme is simply pasted onto an existing game classic like *Risk* or *Trivial Pursuit*. But also original works use the popular theme by grafting it onto a certain mechanism and then linking it randomly to the theme – sometimes even deviating far from the original story[15]. This is true of the card game *Der Herr der Ringe. Die Gefährten* (2001), another *Ring*-game by Knizia. It uses elements and photos from the movies, but unlike his first *Ring*-game, it is only reproducing aspects of one of the movies instead of basing the game on the literary original. Or as Claussen says about another game of the same title[16], it is not a literature-based but a movie-based game, which might make Tolkien's fans happy and is quite nice to look at, but has no intriguing mechanism and does not manage to do justice to the novel[17].

Bruno Faidutti points out that "the theme helps to immerse players in the game, by providing a human dimension to the tale"[18], and that the game author[19] has to find a way of creating a synergy between theme and mechanism. He polarises by saying that worshipping the theme is typical of what he calls the American School, while the German School focuses on mechanisms, where "the theme is almost a decorative element, added at the last moment, and sometimes changed

---

the board would have to show a world map, that the means of transport would have to be 19th-century ones, and, of course, that the border scoring track would show days instead of the common victory points. The novel also helps with finding explanations for certain necessary mechanisms, like e.g. the detective as a way to block other players.

[15] Compare e.g. the reviews of Peter Neugebauer's *Der Herr der Ringe – Die Suche* (2001) on <http://www.spielbox.de> by Petra Schmidt (<http://www.spielbox-online.de/indxtemp.html?/spielarchiv/leser/diesuche.htm>) and Dr. Arne Claussen (<http://www.spielbox-online.de/indxtemp.html?/spielarchiv/ac/diesuche.htm>).

[16] This one a board game designed by a team of authors and published by KOSMOS, also in 2001. It does not claim to be based upon the novel though, but states explicitly that it is based upon the movie.

[17] Compare Dr. Arne Claussen's the review of *Der Herr der Ringe – Die Gefährten* (2001) <http://www.spielbox-online.de/indxtemp.html?/spielarchiv/ac/dhdrdiegefaehrtenk.html>, July 2007.

[18] Bruno Faidutti, op. cit.

[19] Faidutti (ibidem) regards the game author not as an inventor or engineer, but sees him akin to the writer, as "a game is indeed structured like a novel or a film screenplay" – thus forming another link between game and literature.

by the publisher without the author's participation"[20]. The next moment though he admits this simplification and refers to the fact that "these last few years have seen German designers more and more concerned about theme". The fact that during the last few years the number of German games based on books has constantly been growing can be considered an indicator of that change.

2.1.2. Theme first

In Faidutti's terms, the predominance of theme is a trademark of American game design, which has resulted in a wealth of simulation games like wargames and RPGs, where "rules are created for the express purpose of reproducing (…) a historic or literary situation"[21]. As has been said before, RPGs are probably more suited to the re-enacting of literary stories than board games are, because they can be more flexible about the rules[22], and they have the advantage that "in an RPG, a player literally assumes the identity of a game character in a narrative world, and performs as that character throughout the game"[23], which is not always possible in literary-based board games, as will be shown in the case of *The Pillars of the Earth*. But the basic problem remains in both cases: how to transfer a fixed string of events, where everything from beginning to end is known, into a changeable medium, which should be open to the players' decisions as well as true to the story?

To achieve a reproduction of a novel in the form of a game, the theme cannot be slapped on at the last minute, but has to be the foil, on which the whole plan is mapped out from the start. This has been already hinted at with *Around the World in 80 Days*. Another good example of "theme first" is Michael Rieneck's version of *Asterix & Obelix*, which has been a remittance work for KOSMOS. The editing house wanted a game based on the popular comic series, the adaptation of which is a rather rewarding task, as the comics have certain characteristics in common with a game, first of all the recurrence of certain elements. Each of the comics repeats basically the same story, which boils down to a big punch-up. In addition to that, a "game" even occurs within the story and is repeated time and again, namely what Obelix considers the game of beating up Roman soldiers and later comparing numbers with Asterix, (who though tends to be a spoilsport). So there are the elements of repetition, an aim and a fixed "battle" field – all in all, a good example of the possibility of the players taking on the roles of the protagonists, as both Asterix and Obelix pursue the same aim. The logical conclusion has been to design it as a game for two, who compete in beating up Romans and sometimes

[20] Ibidem.
[21] Ibidem.
[22] Or as Faidutti (ibidem) sees it: "That's why role playing games, where rules are designed to be discreet and easily forgotten, are the ultimate form of game – like novels are the ultimate form of literature".
[23] K. Salen, E. Zimmerman, op. cit., p. 29.

are distracted by a wild boar. Though the game does not take into account all the travelling Asterix and Obelix undertake, it captures the essence of the comic series extremely well, especially as some other recurring personal and events make an appearance in the game, too, like e.g. the pirates and the village feasts.

The polarisation of German games as mainly focused on mechanisms versus American games mainly being concerned with themes, cannot be upheld for modern literature games. In the case of *Asterix & Obelix* clearly the author's first concern is the theme, on which he bases the mechanism.

2.2. Two games put to the test

To prove the point, a closer look shall be taken at two games by prominent game authors. Michael Rieneck, as said above, has so far published mainly literary-based games, though as he himself points out, inspiration does not always come from the book itself, but can also be derived from a movie version of a certain novel. *The Pillars of the Earth* however, his co-production with former bookseller Stefan Stadler, is purely based on the book and can be used well to illustrate both the potential and the shortcomings, which a game author faces, when tackling a literary-based game project.

Besides, Reiner Knizia's award-winning game *The Lord of the Rings* shall be looked at more closely, too, to discover how it has come to deserve the prize it received.

In both cases, the authors evidently have high ambitions, choosing a very voluminous and complex work, which is well known and popular with the readers. The advantage is, of course, that it will easily attract attention, on the other hand though, it has to live up to the expectations.

2.2.1. Michael Rieneck & Stefan Stadler - *The Pillars of the Earth*

While in *Dracula* just a certain aspect has been taken from the novel – the atmospheric and epic contest of good and evil forces in person of Count Dracula and his opponent Van Helsing – in *The Pillars of the Earth*, Rieneck and his co-author Stefan Stadler have clearly worked on retaining as many characteristics of the novel as possible, while adapting it to the game board. Still it is unnecessary to mention, that it is not possible to fit all events and relations from roughly 1000 pages into two hours of play, especially a complex work that covers forty years and more than one generation, with changing protagonists. This fact alone makes it impossible for the players to assume the roles of the novel's characters. So the main questions, which arise for the game authors are, which roles to assign to the players and how to set them a common goal. For Ken Follett's novel, this has been quickly answered, as in the novel the action is centred on the erection of the new cathedral. In consequence, the players pursue the same aim and have their roles

defined as master-builders. By assigning them this task, the authors make sure that all players start on an equal footing, though at the same time, the main focus shifts away from the protagonists and their relationships to the tasks of gaining building materials, influence and money. What remains is the atmosphere of the book, in which the players can immerse themselves and which allows reliving something of the protagonists' experiences.

According to Rieneck, it is important that a story is exciting and its characters pursue a measurable goal, which can be transferred to the game. Interpersonal relationships on the other hand, which cannot be quantified and are usually based upon an emotional level, are inapplicable to games, which by definition derive from a mechanical, mathematical sphere and are governed by a set of fixed rules. Apart from that, Rieneck claims that it helped to use a plot, which was not set in the players' everyday world, but removed to far-away places, historic times or even fantastic worlds[24]. So the framework for an adaptation consists firstly of a goal and a certain atmosphere, which carries the spirit of the book. After that follows the search for the smaller components, which every game needs to create tension and excitement, to generate incalculability as well as the tactical possibilities and the means to hinder the opponents' progress. The novel in this respect can be considered a treasure trove for motivating the mechanism, the moves, the unpredictable elements. Event cards, for example, can influence the game in an unexpected way, and at the same create the opportunity to integrate those elements from the book into the game, which do not fit into the general mechanism – like the individual characters or certain events. In this manner, Rieneck and Stadler incorporate the novel's main characters into the game, hinting at their personalities by associating them with good or bad deeds. Aliena, for example, supports the construction work, while William Hamleigh, imposing a compulsory levy on the builders, hampers the players. While some of these cards are only a temporary occurrence (like when parts of the cathedral collapse and each player loses one of their craftsmen), most of the main characters have a permanent function and, once drawn, are present for the rest of the game.

In the same way, the authors can look for elements of the book to motivate certain parts of the mechanism. If the question was, for instance, how the players could gain additional victory points, the novel suggests that, as Prior Philip supports the erection of the new cathedral, a priory is marked out on the game board, where the players can receive extra points by placing one of their markers there.

In short, it can be said that though the characters actually are not necessary for the game, they enhance the atmosphere and constitute a familiar element for the readers of the novel. On the other hand, they do not obstruct the comprehension of the game for those who have not read the book, which is also an important factor when developing a literary-based game, as it has to be enjoyable for both of

[24] In the interview of May 3rd, 2007.

these groups. In any case, having the protagonists visualized helps generating the atmosphere, even for those unfamiliar with the novel.

Another factor for allowing the players to easily slip into long-ago England is the illustration of game board and cards. For *The Pillars of the Earth*, illustrator Michael Menzel designed a beautiful board, which brings together the important places, where most of the novel's action takes place, while also paying heed to the game's need of collecting building materials by reserving a big part of the board for forest, quarry and gravel-pit areas. In addition, the cards, as well as the board, supplement the theme by making use of elements like cathedral windows and arches. Last but not least, the six-piece wooden model of the cathedral, which grows with each round, adds a finishing touch to the whole design by its three-dimensional embodiment of the game's theme, which in short is building a cathedral.

When asking the game author[25] about the advantages of adapting a novel for the game board, Rieneck explains that one major benefit was avoiding the search for a theme after the game mechanism had been developed. As the theme is clearly defined from the very start and will not be changed by the editor either, there is no danger that it might appear as "window dressing" later on, and an additional advantage for the author is the fact that he does not have to sit with a blank page and wait for inspiration. A story is something to work with, as it often supplies the aim of the game, and its dramatic action motivates the author to find ways of transferring it into the other medium. So, as Rieneck puts it, using a novel means that a professional storyteller has already provided a guideline. The ideal case for both author and editor would in this respect be a very popular book, best with an unusual or exotic setting, in which the protagonists strive for a measurable goal. Still, a degree of abstraction remains necessary, as no previous knowledge must be required of the player, though certain identifying features can be used, which are irrelevant to the course of the game but which communicate that the game is based upon a balanced plot.

2.2.2. Reiner Knizia - *Lord of the Rings*

Like in *The Pillars of the Earth*, Knizia's *Beowulf* does not put the players into the roles of the actual protagonists, who instead appear mainly on the game board and cards – only Beowulf himself is represented in form of a marker, which is the only figure that moves across the board. The players instead represent Beowulf's men, who support him in his adventures and whose common goal it is to become Beowulf's successor after his death.

In *The Lord of the Rings*, on the other hand, the players actually assume the roles of a group of compatible characters from the novel, namely the Hobbits.

[25] Ibidem.

Their common goal is to outwit the dark forces that oppose them. But unlike *The Pillars of the Earth* or *Beowulf*, it is a co-operative game, in which only the group as a whole can win, or all players become the losers.

Like with *The Pillars of the Earth*, the illustration[26] helps a lot to create the atmosphere of the game. Unlike most board games, *The Lord of the Rings* does not content itself with just one board, but uses several, which represent parts of the way the Hobbits have to cover in order to reach their goal. The game therefore is rather episodic, following the storyline, which is given as a summary on the last two pages of the rules booklet. So even those players, who have not read the book (or watched the movie), can get a short outline of the events which they are going to play through[27]. The story is divided into seven parts, which correspond with the seven regions of Middle Earth, through which the journey takes the players and of which four have individual game boards ("scenario boards"). Those are the places where the more dramatic action takes place, while the events occurring in the other three regions are stated on the Master game board, as they have a mainly recreational function, supplying the Hobbits with certain equipment. The players have to move along a fixed route through the game, which corresponds with the story's events, so step by step, they retrace the journey from Bag End to Mordor. Unlike in the book however, the outcome of this journey is not fixed, so it is possible that Sauron catches the ring-bearing Hobbit and the dark forces win the game, which in turn means that all players together have lost.

Knizia succeeds very well in adapting Tolkien's complex work into a board game, knowing that "even though I couldn't cover the entire story line, my aim was to stay within the spirit of the book so that the players would experience something similar to the readers of the book"[28]. The goal is clearly defined and the same in both cases. Besides, the game boards are designed in such a way that the players are forced to form a fellowship and play together if they want to win, which allows for a lot of interaction and discussion, making it a very communicative game. Also, the story's main places are visited, and some of the protagonists (namely the Hobbits and Sauron) are physically present on the Master game board, while the other important characters and objects appear on at least one card[29] and/or in a text on one of the game boards. Most of the special cards depict persons or objects from a certain place, and therefore – fittingly – can only be acquired at a predefined stage during the game: the card "Éowyn", for example, appears late in the game, as her great moment is during the battle against the armies of Sauron. In Rivendell and Lothlórien on the other hand, cards with

[26] By John Howe.

[27] The same is true for *Beowulf*, a summary is given at the end of the instructions manual.

[28] R. Knizia, *The Design and Testing of the Board Game – Lord of the Rings*, in: K. Salen, E. Zimmerman (ed.), op. cit., p. 22.

[29] Galdalf is even represented by six cards, one of which appears during the game, while the other five are always present till used to help the players, for which they have to pay a special price though.

special properties or characters are dealt to the players, which will be of use later. For instance, in Lothlórien, the elves supply the Hobbits with magic objects like Elessar (a jewel) or Lembas (special food), while in Rivendell some weapons and the Hobbits' travel companions Aragorn, Gimli, Boromir, and Legolas enter the game. Though they do not have the same importance here as in the novel, like the protagonists in *The Pillars of the Earth*, they help with creating the atmosphere and constitute another element of recognition for those familiar with the story.

All in all, the game captures the spirit of the novel very well, and as Knizia points out, it "would not just re-tell Tolkien's plot, but more importantly it would make the players feel the emotional circumstances of the story"[30].

2.3. Games as source of inspiration

While the use of novels as a theme for games is not a new occurrence, the inverse situation of using a board game as the background for a book had not been heard of until Rebecca Gablé published her novel based on *The Settlers of Catan* in 2003. This is not to say that games have never before inspired a writer, but so far only computer and video games have found their way into fiction – and here the list is actually very long[31]. Besides, age-old classics like chess have motivated stories that are in some way connected with the game. So perhaps it was only a matter of time till a board game so hugely popular and inspiring that it could be the base of a literary story entered the arena. It is no surprise that this special game is *Settlers*, which, with reason, is considered the "watershed-game"[32]. Other novels have begun to follow just recently like *Blue Moon* (2006) and *Anno 1701* (2007). The last one is especially interesting as a good example of cross-over merchandising, beginning with a computer game that has been converted into a board game, then into a card game as well and shall now attract a wider public in the form of the novel or probably even a series of novels.

2.3.1. Rebecca Gablé – *The Settlers of Catan*

A novel based on a game has something in common with its counterpart: like literature-based games, which have to be playable also for people who have not read the book, the game-based novel has to be enjoyable also for the readers who do not know the original game. In both cases, two audiences have to be satisfied. Those who are familiar with either the book or the game exclusively must be

[30] R. Knizia, op. cit., p. 26.

[31] To name a few: Novels or series of novels have appeared of *Final Fantasy*, *Doom*, *Tomb Raider*, *Warcraft*, *Resident Evil*, *Devil May Cry* and many more.

[32] In his article *Evolution of German Games* (2003), Bob Scherer-Hoock explains how German games became popular again in the United States after the publication of *The Settlers*. <http://www.thegamesjournal.com/articles/GermanHistory2.shtml>, July 2007.

able to recognize known structures, characters and actions in the other medium, while at the same time no hurdles must be erected for those who are not familiar with it. In both cases previous knowledge must not be presumed by the author.

Considering the original *Settlers of Catan*, some obvious obstacles spring to mind when thinking in terms of narrative structures: The original game offers no individualized characters nor a real story line. As it turns out though, these ostensible disadvantages have in fact been advantages, as Rebecca Gablé points out[33] that the missing plot and characters were her condition for writing the novel at all.

The game itself seems to offer little dramatic action as it is mainly about exchanging goods and enlarging settlements, but around these basic elements of trading and settling, Rebecca Gablé develops a gripping story by choosing a specific historic era and developing a set of intriguing characters. The story is set in the age when the Vikings were travelling the seas, discovering new lands, trading, and fighting, and many elements of the game are recognisable in the story, which go beyond the mere settling on a newly discovered island, gaining resources and trading with the neighbours. In the novel, like in the game, these resources are not necessarily close at hand, and the distribution of resources is not divided equally. Besides, during the course of the story, from the midst of the community springs a thief who then hides in an impassable landscape and together with his men attacks the settlement to steal the goods of the trading settlers. Gablé allows also for the fact that there is more than one settlement in the game, though rather late in the story, when she lets the community break up at the end and a little group move on to another part of the island.

When asked how she approached the matter of adapting the board game to the novel, Gablé explained that she played the game many times to develop a sense of its atmosphere, the main elements and its "message"[34]. She considered it important to broach the issue of shrewdness and trading skills as well as to dwell on the belief that material wealth offers a certain sense of security, while at the same time all ventures depend to a good degree on luck and chance.

Besides, a good knowledge of the Viking era, their beliefs and customs and everyday life has been necessary for the creation of the novel. Independent of the timeframe, one point of conflict easily arises from the game: the figure of the thief, which has the potential to hinder a player's progress, made it quickly into the novel, where it creates some dramatic action. Another pivotal conflict centres on the clash of old and new beliefs, as one member of the group is a Christian missionary. This character is an invention based on the historical background, which Gablé added, and therefore can be considered part of the artistic freedom, although it also hints at the further development of Catan, which can be

[33] In an interview conducted via e-mail on August 7th, 2007 by the author of this study.
[34] Ibidem.

concluded from the board and the card game, where knights play an important role and therefore suggest rather a later epoch with a Christian background[35].

To be exact, the game and the novel do not have the same starting point as Gablé takes a step back by describing not only what is happening on the island, but also where the settlers come from, why they set out to discover new land, and how they travel to Catan. With her novel therefore, she gives the Catanians a history[36], telling what the game does not disclose. While the settlers in the game remain abstract, the first settlers – their ancestors so to say – are individualized and give a face to the game, even in a literal sense, as with *Candamir* Klaus Teuber published a game that not only carries the name of one of the book's protagonists but also uses many characters and events from the story and allows the players to assume the role of one of the minor characters[37]. One could say that the idea has come full circle with the game inspiring a book, which in turn inspires new games.

In short, it can be concluded that game and novel have a reciprocal effect on each other. Neither of them can be merely a copy into the other medium, for each has its distinctive features, which would not work in a 1:1-transfer. To meet the requirements of the novel (respectively the game), the (game) author has to take a step back from the original after having immersed himself in it to get a feeling for its characteristics. As Rebecca Gablé puts it, the adaptation can only work in an abstract way. The task of the writer is to look for the game's formative elements and in combination with his own creativity to develop an independent work of art. The same mode of operation she sees in Teuber's adaptation of her novel – he, too, had to detach himself from the original to develop a successful game from the elements of the story. The main thing for an adaptation of a book or a novel therefore is to reflect the spirit of the original[38].

2.3.2. Further interconnection

What once began as the board game has in the meantime expanded considerably. In the wake of the successful original game appeared not only expansions, but also card-, dice- and computer game versions, special paraphernalia like tin figures or a travel box, and a number of other board games such as a version for

[35] In the card game, the atmosphere is one of a later medieval period – apart from a big number of knights, there are also e.g. bishops and churches.
[36] This aspect is even broached in the novel, as the monk starts writing a chronicle of the events taking place on Catan.
[37] To avoid inequality, the minor characters are more suitable as roles for the players, as less about their personal history is known, and they all have the common goal of expanding their means as fast as possible. The main characters on the other hand are mainly present on the game board.
[38] From the interview on 7th, August 2007.

children, and games based upon the original *Catan* but with different settings[39]. The real innovation though has been the crossover to a medium for which board games had not, until recently, really been a source of inspiration. Again *Catan* has been the forerunner, acting as the cataclyst for Rebecca Gablé's novel, which in turn inspired game author Klaus Teuber to develop *Candamir* and *Elasund*, two board games based more or less directly upon the book.

According to Fritz Gruber, *Candamir* even takes a step away from being a mere board game and connects the classical strategic game with the modern role playing game: "*Candamir* is an adventure, which reminds one of the great RPGs, but whose rules are of an easier structure and quickly learned"[40].

Apart from the games based directly upon Gablé's novel, *The Settlers of Catan* has even had an impact on a completely different medium: Inspired by the story, Tobias Strauß composed the *Catan Projekt*, which the band *Pax Dei* recorded as a musical interpretation of Gablé's novel[41].

It could be said that right now only a movie version of the settlers' adventures is still missing. So far only computer games have been turned into films[42], but as game authors also use movies as a source of inspiration (like the film version of *The Lord of the Rings* e.g.) and editors publish merchandising games (like those based on the *Pirates of the Caribbean* movies), it might only be a question of time until a board game makes it to the big screen.

3. Conclusion

Merchandising is at current an obvious development trend, especially in the area of toys. That, too, affects board games, as many editing houses are buying not only original game ideas, but also are increasingly interested in acquiring the licence to use a popular book, particularly if it is a bestseller, as basis for new games. This offers an attractive choice of exiting stories and besides, an additional sales channel, as games with literary theme can legitimately be put on display in bookshops as well. In conclusion, as far as the business side is concerned, the trend seems to be that the production of more board games with literary titles can be expected.

But also for the game authors, working with a given theme has its advantages, as has been shown. The probability that theme and mechanism are in harmony is very high, when the author works on them simultaneously. In addition, the likelihood of editors changing the theme completely, as it often happens to prototypes

[39] *The Starfarers of Catan* can be mentioned here as well as Catan-based games with a historical setting like *The Settlers of the Stone Age* or *Fight for Rome*.

[40] See <http://www.spielbox.de/spielarchiv/press/candamir.php4>.

[41] The music can be downloaded from <http://www.catan.com/CMS/index.php?option=com_content&task=view&id=366&Itemid=158&limit=1&limitstart=3>, July 2007.

[42] Popular examples might be *Tomb Raider* or *Resident Evil*.

with no such fixed theme, is in this case very low. What remains is the question of what will happen if the urge to produce under licence becomes too strong and literary themes will be pasted onto existing mechanisms – as has been hinted at, concerning the *Lord of the Ring*-movies. But as far as the games examined in this study are concerned, no "window-dressing" has taken place. The game authors, Michael Rieneck and Reiner Knizia, as well as the novelist, Rebecca Gablé, genuinely worked on their subjects, and clearly immersed themselves in the other medium before adapting it to their own.

Turning a board game into a novel means transferring a story from a changeable medium into a fixed one and vice versa, a board game representing a novel has to assimilate the essence of the book's story. In a way, one could say that oppositional forces are at work. While the game author has to look for hard facts and leave aside the incalculable emotional level of the story, the novelist on the other hand will weave the narrative around the main elements of the game, filling it with the emotional life and elaborate characters, for which the game board offers no room.

Still they have something in common, as both Rieneck and Gablé stress that for the adaptation of the respective original a certain degree of abstraction is indispensable.

For a novel like *The Pillars of the Earth*, for example, the game author has to ask himself how to replace its characters with the players. While in a cooperative game like *The Lord of the Rings* it is not a problem to put players directly in the place of the relatively homogenous group of the Hobbits and let them retrace their steps through the story, Ken Follett's novel offers no such group. As the central element of the story is the construction of the cathedral, which takes time, protagonists die in the course of the action, and the focus switches from one generation to the next. Under such conditions, a player cannot take the place of Tom Builder, but can only be put in his situation – that is, pursuing a similar aim, but acting on his own authority. Therefore the game author has to define new roles and shift emphasis – in this case from the main characters and their emotional life to the builders and their efforts to advance the construction of the cathedral.

The novelist also has to be allowed to change certain elements of the game to suit the story, such as Gablé's having to dismiss the knights mentioned in the *Catan* game, for – in agreement with Klaus Teuber – she placed the action in the Viking era. The hard facts of the game – namely the settling and trading – are the framework around which the novel evolves in its own way.

So in both cases room for artistic freedom must be granted. The aim is not to create a 1:1-translation, which obviously is not achievable anyway. As the game is repeatable and changes with each round, the novelist would not even know where to start writing, for once the story is written, it is fixed. Likewise a game that sticks completely to the book would not be playable more than once, as it does not offer an open outcome – it would simply be a staged play. So in short,

a board game is not about re-enacting, but about participating in the world of the novel. And like a game makes a novel tangible, the novel adds a deeper, more emotional dimension to the mathematical sphere of the game.

To make a long story short, though game and literature are different media diverging in certain respects, they perfectly complement one another, when it comes to telling a story.

Bibliography

Faidutti B., 2005, *Themes & Mechanics 1.0*, <http://www.thegamesjournal.com/articles/

Gablé R., 2005, *Die Siedler von Catan*, Lübbe-Verlag, Bergisch-Gladbach.

Kern C., 2007, *Anno 1701 – Kampf um Roderrenge*, Panini Books, Nettetal.

Knizia R., 2004, *The Design and Testing of the Board Game – Lord of the Rings*, in: K. Salen, E. Zimmerman (ed.), *Rules of Play: Game Design Fundamentals*, MIT Press, Massachusetts, p. 22-27.

Levy L., 2000, *When Good Games Have Bad Themes*, <http://www.thegamesjournal.com/articles/GoodGamesBadTheme.shtml>, July 2007.

Rehfeld F., 2006, *Blue Moon*, Langen/Müller, München.

Salen K., Zimmerman E. (ed.), 2006, *The Game Design Reader. A Rules of Play Anthology*, MIT Press, Massachusetts.

Salen K., Zimmerman K. (ed.), 2004, *Rules of Play: Game Design Fundamentals*, MIT Press, Massachusetts.

Scherer-Hoock Bob., 2003, *Evolution of German Games*, <http://www.thegamesjournal.com/ articles/GermanHistory2.shtml>, July 2007 .

Ludography

Dalgliesh R., 2001, *Der Herr der Ringe. Die Gefährten*, Kosmos.

Haferkamp K., 2003, *Der kleine Prinz* (*The Little Prince*), Kosmos.

Haferkamp K., 2004, *Jim Knopf*, Kosmos.

Haferkamp K., 2005, *Das kleine Gespenst* (*The Little Ghost*), Kosmos.

Haferkamp K., 2006, *Das Sams*, Kosmos.

Haferkamp K., 2007, *Die kleine Hexe* (*The Little Witch*), Kosmos.

Knizia R., 1992, *Quo Vadis?*, Amigo.

Knizia R., 2000, *Der Herr der Ringe* (*The Lord of the Rings*), Kosmos.

Knizia R., 2000, *Vampire*, Goldsieber.

Knizia R., 2001, *Der Herr der Ringe. Die Gefährten*, Ravensburger.

Knizia R., 2005, *Beowulf*, Kosmos.

Knizia R., 2006, *Blue Moon*, Kosmos.

Neugebauer P., 2001, *Der Herr der Ringe – Die Suche* (*Lord of the Rings – The Search*), Kosmos.

Rieneck M., 2003, *Dracula*, Kosmos.

Rieneck M., 2004, *In 80 Tagen um die Welt* (*Around the World in 80 Days*), Kosmos.

Rieneck M., 2006, *Asterix & Obelix*, Kosmos.

Rieneck M., 2006, Stefan Stadler, *Die Säulen der Erde* (*The Pillars of the Earth*), Kosmos.

Rieneck M., 2007, *Nichtlustig*, Kosmos.

Teuber T., 1995, *Die Siedler von Catan* (*The Settlers of Catan*), Kosmos.

Teuber T., 2004, *Candamir – Die ersten Siedler* (*Candamir – The First Settlers*), Kosmos.

Teuber T., 2005, *Elasund – Die erste Stadt* (*Elasund – The First City*), Kosmos.

Teuber T., 2007, *Anno 1701*, Kosmos.

Teuber T., 2007, *Tintenherz* (*Inkheart*), Kosmos.

Część II

METODY BADAŃ NAD GRAMI, ZJAWISKA SPOŁECZNE ORAZ NOWE TECHNOLOGIE W GRACH

Jerzy Zygmunt Szeja

CYWILIZACJA ZABAWY? PRÓBA SPOJRZENIA W PRZYSZŁOŚĆ

Na ostatniej konferencji podkreśliłem tezę o braku dostatecznej motywacji rozróżnienia między „światem gry" a „rzeczywistością". Inaczej mówiąc, wiele wskazuje, że nie ma różnicy między realnością a przestrzenią rozrywki. Tylko przyzwyczajenie każe nam stawiać opozycję między zabawą a tzw. normalnością, szukać różnicy między zabawami cywilizacji i kulturą[1] „poważną" (cokolwiek by to znaczyło).

Najważniejszych argumentów do takiego ujęcia dostarczają – moim zdaniem – masowe gry internetowe (MMOG). Sądzę, że w celu przybliżenia ich charakteru najlepiej przywołać podział zaproponowany przez Rogera Caillois[2]. Mimo że Caillois nie mógł przewidzieć fenomenu gier komputerowych, zaproponowany podział na charakter uniwersalny i wnika w podstawy zabaw: źródła satysfakcji, jaką przynoszą.

W takim ujęciu masowe gry sieciowe to hybryda *agonu* i *mimicry*, a o charakterze każdego z tytułów decyduje przewaga któregoś z elementów. I tak *agon* dominuje w grach strategicznych (np. *OGame*, *ImperiaOnline*, *BloodWars*, *Plemiona*) a *mimicry* w tzw. symulacjach świata rzeczywistego (np. *Second Life*). Obecnie najpopularniejszą pododmianą jest MMORPG z *World of Warcraft* jako najlepiej rozpoznawanym tytułem i wieloma milionami graczy. Ważną motywacją graczy *WoW-a* jest chęć osiągnięcia przez prowadzoną postać jak najwyższego poziomu (czyli motywacja agonalna), ale liczy się też odgrywanie postaci bohatera resp. wcielanie się w niego (motywacja typu *mimicry*). W *Second Life* *agon* występuje sporadycznie, za to żywioł naśladownictwa jest najpotężniejszy

[1] Aby uniknąć nieporozumień, chciałbym podkreślić, że używam słowa ‘kultura' w znaczeniu przeciwstawnym do ‘natura' (czyli wszystko, co nie jest naturą, jest kulturą).

[2] R. Caillois, *Ludzie a gry i zabawy,* w: tenże, *Żywioł i ład*, tłum. A. Tatarkiewicz, Warszawa 1973, s. 308-328.

(w tym można kopiować do przestrzeni wirtualnej cechy samego siebie, a nie kogoś istotnie różnego, jak np. elfickiego czarodzieja w *WoW-ie*). Opisując spektrum gier między biegunami *agonu* i *mimicry*, należy zauważyć, że więcej wolności w określaniu charakteru gry mają uczestnicy MMORPG i symulacji, niż strategii: o ile w *WoW-a* można się bawić z nastawieniem na eksplorację przestrzeni i poznawanie różnych graczy a bez istotnej dbałości o poziom postaci (czyli m.in. siłę), to *OGame* i podobne wymuszają konflikt o charakterze militarnym. Tak określana wolność jest olbrzymią zaletą gier o mocnym składniku *mimicry*, ale – paradoksalnie – stanowi też źródło niebezpieczeństw: jeżeli charakter gry bardzo zależy od upodobań graczy, wystarczy, aby skłonności niewielkiej liczby uczestników były patologiczne, i rozgrywka może nieść zagrożenie, zwłaszcza dla młodszych. Przy grach wymuszających sposób zabawy – czyli też dominujący typ interakcji – wszelkie odstępstwa są nie tylko trudniejsze, ale i bardziej widoczne. Nie ma w tym istotnej różnicy między grami a innymi sposobami kontaktu międzyludzkiego: wolność jest zawsze pozytywem i magnesem, ale też źródłem niebezpieczeństwa.

Roger Callois dostarczył uniwersalnych narzędzi do określenia podstawowych motywacji w każdej z gier, jakie stworzył człowiek. Niestety z tego punktu widzenia bardzo trudno rozróżnić powody, dla których gracze wybierają konkretne zabawy (a nie inne o tym samym charakterze). Trzy lata temu wskazałem na kilka możliwości odpowiedzi na pytanie, dlaczego mamy do czynienia z tak ogromną popularnością gier komputerowych[3]. Należy zauważyć, że wiele gier jest w różny sposób związanych z fantastyką – innym składnikiem wyznaczającym charakter kultury współczesnej. Poszukując przyczyn popularności i gier, i fantastyki, należy po pierwsze zauważyć, że może być to reakcja na naukowo-techniczny i racjonalny charakter kultury współczesnej, która nie zaspokaja głodu transcendencji. Po drugie, kreacja świata fantastycznego rozumianego jako niemimetyczny twór bogatej wyobraźni jest dla niektórych analityków kultury współczesnej kwintesencją zdolności kreacyjnych człowieka, a dla wierzących dowodem na nasze podobieństwo do Stwórcy[4]. Po trzecie, tendencja do światostwórstwa, zarysowująca się od dwustu lat głównie w dziełach literackich, a ostatnio też w filmach i grach, może być motywowana samym postępem naukowo-technicznym[5].

Przyczyn popularności gier komputerowych można poszukiwać też na innych płaszczyznach, nie tak podstawowych, jak powyższe. I chociaż telewizja często stara się zwalczać gry komputerowe (być może nie jako groźnego konkurenta na

[3] J. Szeja, *Przyczyny popularności fantastyki i gier fabularnych w kulturze współczesnej,* w: *Kulturotwórcza funkcja gier, Gra jako medium, tekst i rytuał*, A. Surdyk (red.), Poznań 2007, t. 1, s. 189-195 (referat z konferencji z 2005 roku); J. Szeja, *Jakie są przyczyny popularności gier komputerowych?*, „Nowa Polszczyzna" 4/2005, s. 3-6.

[4] Por. J.R.R. Tolkien, *O baśniach*, tłum. J. Kokot, w: tenże, *Drzewo i liść oraz Mythopoeia*, Poznań 1994.

[5] Por. H. Blumenberg, *Naśladowanie natury,* w: tenże, *Rzeczywistości, w których żyjemy*, tłum. W. Lipnik, Warszawa 1997, s. 92.

rynku reklamowym, ale niejako mimochodem – wszędzie szukając sensacji i negatywów; z drugiej strony należy pamiętać o kanałach poświęconych grom i im przychylnym), to zabawy w wirtualnych światach są w pewnym stopniu produktem TV: wychowała ona całe pokolenia czerpiące przyjemność z akcji na ekranie, a komputery tylko dostarczyły technicznej możliwości wpływu na tę rozrywkę.

Popularność gier komputerowych jest też związana z tendencjami demokratyzującymi, tak charakterystycznymi dla wielu państw pozostających pod wpływem cywilizacji Zachodu: gry umożliwiają działanie, a nie należy zbytnio się upierać przy tym, iż jest ono pozorne: skutki takich działań są duże i wpływają na innych członków społeczeństwa, co nie zawsze da się powiedzieć o czynnościach w tzw. świecie rzeczywistym[6]. Na pewno też nęcąca, zwłaszcza dla młodzieży, jest możliwość zachowań prawie dowolnych, bez ograniczeń, restrykcji i innych objawów represywności społeczeństwa nie-sieciowego.

Najdynamiczniej rozwijający się typ zabaw on-line to gry określane skrótem BBMMOG (Browser Based Massive Multiplayer Online Game). Zwiększającej się w postępie geometrycznym liczbie graczy odpowiada równie olbrzymia liczba dostępnych tytułów, a przyczyn powodzenia należy doszukiwać się przede wszystkim w wielkiej łatwości użytkowania: w gry browserowe (czyli przez przeglądarkę internetową) można grać na najprostszym PC, konsoli wyposażonej w opcję sieciową oraz przez odpowiednie telefony komórkowe. Wielu graczy loguje się wiele razy dziennie na różnych platformach. Istotne dla rozwoju kultury multimedialnej aktywnego uczestnictwa jest też to, że gry browserowe mogą być dziełem grupy zapaleńców – w przeciwieństwie do innych typów nie wymagają ogromnych nakładów na grafikę, *motion capture*, promocję itp. – choć ewentualne inwestycje zwracają się wielokrotnie. Liczy się, jak u początków gier komputerowych, po pierwsze pomysł. Spora część tych zabaw jest pod względem graficznym zupełnie statyczna i proponuje tylko czytanie tekstów (komunikatów), w odbiorze bardziej przypominając gazetę i książkę niż film. Ale jeśli to gazeta czy książka, to w pełni interaktywna i bardzo wciągająca.

Klany

Jednym z najważniejszych powodów popularności MMOG jest możliwość nawiązywania ciekawych kontaktów z innymi uczestnikami gry. Najsilniejsze i zwykle najbardziej pozytywne z tych kontaktów dotyczą grup graczy połączonych w klany. Gra w grupie bywa najważniejszą motywacją do uczestnictwa w danej grze. Gra bez klanu jest często wprost niemożliwa, zwłaszcza po osiągnięciu wyższych poziomów.

Klan jest zwykle mikrospołecznością silnie zhierarchizowaną i każdy członek ma wyznaczone konkretne zadanie. Paradoksalnie ci sami ludzie, którzy w życiu

[6] Należy też pamiętać o „złudzeniu uczestnictwa", jakie daje TV.

codziennym byliby wysoce niezadowoleni z bycia członkami tak odbierającej wolność organizacji, w grze się jej podporządkowują, widząc skuteczność hierarchizacji i specjalizacji. W dodatku awans jest bardzo prosty: dobrzy gracze, którzy bardzo angażują się w działania na rzecz dobra klanu, łatwo mogą otrzymać od innych kredyt zaufania i objąć funkcje kierownicze. W MMOG jedynym profitem jest przyjemność, w grze rynkowej – poziom płacy. Zadaniem przyszłości będzie znalezienie użytecznych rynkowo zastosowań potencjału klanów MMOG lub implementacja bodźców charakterystycznych dla gier w pracę np. członków korporacji[7]. Do takich wniosków prowadzi spostrzeżenie o podstawowej dla kultury roli gier i zabaw oraz zwykła obserwacja, jak olbrzymią rolę we współczesnych społeczeństwach odgrywa przemysł rozrywkowy z cyfrowymi multimediami na czele. Można przewidywać, że i Chiny – dotarłszy na odpowiedni poziom cywilizacyjny (w tym konsumpcyjny) – upodobnią się pod tym względem do Japonii czy Korei Południowej.

Wiele wyzwań współczesności ma charakter barier, których pokonanie wydaje się dziś niemożliwe dla pojedynczych osób, choćby najgenialniejszych. Z drugiej strony zespoły badawcze i korporacje wielką część swej energii zużywają na zarządzanie i kontrolę swoimi składnikami – od przepływu informacji po politykę kadrową. I choć potencjał zespołowy wydaje się większy od możliwości pojedynczych badaczy czy inżynierów, to jednak na wielu polach ponosi klęskę – np. ma ogromne kłopoty z wartościową syntezą informacji, która udaje się samotnym myślicielom.

Klany MMOG poświęcają swą energię celom ludycznym, ale przy okazji budują zaufanie swych członków co do swojej efektywności. Jednoczą wysiłki bardzo wielu bardzo różnych osób i na polu swych działań wykazują się wysoką skutecznością. Gdyby powstała technika umożliwiająca implementację problemów naukowych, ekonomicznych, politycznych itd. w środowisko gry, otrzymalibyśmy odpowiedź na pytanie, czy nie jest to aby właściwy kierunek rozwoju naszej cywilizacji. Być może na początek łatwiejsze byłyby działania odwrotne: nacechowanie elementami ludycznymi środowiska pracy oraz połączenie zespołów zadaniowych tak mocno, jak to bywa w najlepszych klanach MMOG.

MMOG i AR

Wieloplatformowość MMOG i ich wielka popularność współgra z inną zmianą technologiczną, której potencjalny wpływ na kształt społeczeństwa najbliższej przyszłości jest nie do przecenienia. Tą zmianą są systemy AR[8]. Tak jak dziś nikogo nie dziwi osoba korzystająca na ulicy z mobilnej telefonii, tak jutro nie będą

[7] Powoli się to dokonuje. Przykładowo wiele firm nie zabrania, a nawet poleca tzw. office games.

[8] *Augmented reality* – „rozszerzona rzeczywistość": rzeczywistość wzbogacana o elementy wirtualne (np. wyświetlane obrazy obiektów, informacje).

dziwić ci, którzy do postrzeganego wzrokowo świata dołożą informacje wspomagające podawane na bieżąco przez urządzenie połączone bezprzewodowo z komputerami. Dla takich osób zaniknie dość umowna granica między światem wirtualnym a tzw. rzeczywistym. I tak jak nie można odróżnić niektórych gier od symulatorów szkoleniowych, tak nie będzie można odróżnić niektórych gier od nie-zabawowej AR.

Pewne negatywy takiego stanu rzeczy są bezsporne: umasowienie AR spowoduje zwiększenie dystansu międzypokoleniowego, więc prowadzić będzie do rozpadu struktur społecznych, jakie znamy. Inne zmiany mają charakter bardziej dyskusyjny, ponieważ są niekorzystne tylko z punktu widzenia dzisiejszych norm społecznych, ale niekoniecznie tych z najbliższej przyszłości. Podobnie część dzisiejszych unormowań etycznych i zasad kontaktów międzyludzkich byłaby wprost naganna jeszcze stosunkowo niedawno i na pewno każdy zna takich przedstawicieli starszego pokolenia, którzy nigdy się nie pogodzą z tymi przemianami.

Niemożność prostego rozróżnienia między AR a tzw. rzeczywistością na pewno wprowadzi sporo zmian w dotychczasowe stosunki społeczne i ekonomiczne. Dla wielu mogą to być zmiany na gorsze, ale wszystko wskazuje na to, że tak jak przyzwyczajono się do poprzednich przemian, tak i ta zostanie w końcu zaakceptowana. Już dziś wiele osób, zwłaszcza młodych, wykorzystuje miejsce i czas pracy niezgodnie z wymaganiami pracodawców i prócz wypełniania obowiązków zawodowych gra w MMOG. Zdarzają się przypadki porzucania tych pracodawców, którzy blokują takie wykorzystanie czasu pracy. Zauważmy, że jeżeli gracze mogą porzucać pracę, a jednocześnie łatwo znajdować nową, oznacza to, że reprezentują oni zawody i specjalności bardzo poszukiwane na rynku. Prawdopodobnie za pewien czas część pracodawców pogodzi się z możliwością łączenia czasu pracy i czasu zabawy – pod warunkiem spełniania przez pracownika swoich obowiązków. Z drugiej strony coraz więcej prac wykonuje się poza przedsiębiorstwem w trybie zdalnym, zaś wielu utytułowanych teoretyków ekonomii upatruje dalsze zwiększanie wydajności w większym i niekoniecznie finansowym motywowaniu pracowników, a nie w lepszym ich pilnowaniu. Zdaniem niektórych badaczy żywioł zabawy jest podstawowy dla kultury[9] i ograniczanie go, zgodne z purytańską (czy podobną do niej) ideologią pracy, jest i niewłaściwe, i w sumie niezgodne z duchem naszej cywilizacji. Inaczej mówiąc – chociaż nie można deprecjonować wkładu protestanckiego z ducha kultu pracy w rozwój kapitalizmu jako niebywale skutecznej pod względem technologicznym formacji społeczno-ekonomicznej, to gra i zabawa jest znacznie głębiej wpisana w podstawy kultury, znacznie bardziej istotna w procesie powstawania cywilizacji. Stąd też moje twierdzenie o przyszłym wypracowaniu konsensusu między czasem pracy zawodowej a byciem on-line w AR, której składnikiem będą MMOG.

[9] Por. np. R. Schechner, *Zabawa,*w: tenże: *Przyszłość rytuału*, tłum. T. Kubikowski, Warszawa 2000.

Gry sieciowe a młodzież

W kontekście MMOG warto rozważyć kwestię współczesnego szkolnictwa: na pewno wielu młodych ludzi znacznie mniej się uczy, ponieważ spędza czas na grach sieciowych. Niemniej jednak problem też tkwi w motywacji: uczniowie jej pozbawieni i tak tracą czas na wiele niepotrzebnych zdaniem ich rodziców i nauczycieli czynności. Akurat gry internetowe nie należą do najgroźniejszych społecznie zjawisk związanych ze spędzaniem czasu przez młodych ludzi, a wprost przeciwnie: w tych krajach Zachodu, w których prowadzi się stosowne statystyki i badania, obserwuje się korelację między zwiększaniem się liczby graczy wśród młodych ludzi a spadkiem przestępczości młodocianych (np. w USA zanotowano istotny spadek przestępczości młodocianych w ciągu ostatnich dwudziestu lat o dynamice zbliżonej do wzrostu sprzedaży gier komputerowych w tej grupie wiekowej). Mimo że w grach sceny agresji są całkiem częste – choć akurat nie w grach browserowych, bo w nich zwykle w ogóle nie ma animacji – przemoc wirtualna zdaje się nie iść w parze z przemocą czynioną przy pomocy rąk i niebezpiecznych narzędzi. To nie fanatycy gier są członkami gangów terroryzujących niektóre dzielnice miast – kulturowe klisze z chęcią pokazują gracza jako niezbyt rozwiniętego fizycznie okularnika przed komputerem, a nie zainteresowanego jak najbardziej realnymi doznaniami umięśnionego draba z niskim IQ i wykształceniem. Wręcz przeciwnie – w niektórych krajach zagrożonych przestępczością młodocianych próbuje się promować gry jako alternatywę wobec bezproduktywnego spędzania czasu, które często prowadzi do kolizji z prawem, w tym przemocy[10]. Na pewno można odnotować całkiem liczne grono młodych osób, które gra, zamiast się uczyć, ale problem raczej tkwi w przestarzałych koncepcjach nauczania i opresywności szkoły, niż w samych grach. Polepszenie stanu edukacji oraz odpowiednie zmotywowanie młodych ludzi pozwoliłoby na rozsądny kompromis, choć niewątpliwie poziom tego kompromisu będzie jeszcze przez dłuższy czas przedmiotem dyskusji.

O ile przemiany czasu i stylu pracy niekoniecznie muszą wiązać się z osłabieniem potencjału ekonomicznego zmieniających się społeczeństw, o tyle inne zjawisko łączące się z MMOG budzi większe zaniepokojenie. Masowe gry internetowe mają olbrzymi potencjał socjalizujący, ale w takim razie potrafią też w istotnym zakresie zaspokajać potrzeby społeczne ludzi w nie zagłębionych, czyli statystycznie raczej młodych. Gracze, jak wszyscy, pragną kontaktu z innymi ludźmi, i to pragnienie zaspokajają w świecie gry. Z natury rzeczy nie potrzebują aż tylu intensywnych kontaktów w starym stylu (czy to bezpośrednich, czy to zmediatyzowanych telefonem bądź telewizją). Osoby grające w MMOG znacznie mniej rozmawiają przez telefony (ale już liczba SMS-ów tak drastycznie nie

[10] Por. też np. <http://www.gram.pl/news.asp?id=1110>, 20 września 2008.

spada) oraz prawie nie oglądają telewizji. Niestety również mają znacznie mniej czasu i ochoty na kontakty z rodziną.

Powyższe zjawiska w połączeniu z rozwojem AR mogą prowadzić do bardzo głębokich przemian społeczeństwa wynikających z nowego typu jego atomizacji. Już w tej chwili staje się wyraźny podział na graczy i nie-graczy, a z kolei w tej pierwszej grupie podziały przebiegają między graczami MMOG i pozostałych gier. Z kolei wśród graczy MMOG istotne są różnice między zwolennikami różnych gatunków gier (strategicznych, cRPG itd.). Liczba entuzjastów danych podtypów a nawet poszczególnych tytułów gier jest na tyle duża, że poszczególni gracze mogą zaspokajać swoje potrzeby społeczne tylko wewnątrz tych podgrup, nie czując potrzeby porozumiewania się z innymi – a często nawet nie mogąc się porozumieć z powodu zbyt wielkich różnic w obrazie przetworzonego świata.

Trudno dzisiaj ocenić wielkość takiego zagrożenia, ale można zauważyć, że wcale nie musi ono być szczególnie dotkliwe i złe w skutkach – po prostu zamiast podziałów terytorialnych (miedzy mieszkańcami kontynentów, krajów, dzielnic, miast itd.) decydować będą podziały komunikacyjne.

Można natomiast mieć nadzieję, że inaczej określone stosunki i podziały społeczne mogą przynieść nową jakość w przepływie informacji. Dotychczasowe wspólnoty terytorialne nie bywały zaprzęgane do rozwiązywania problemów ekonomicznych czy jakichkolwiek innych, prócz politycznych. Nie pozwalał na to charakter związków takich społeczności i typ obiegu informacji. Wielotysięczne a nawet wielomilionowe grupy połączone typem AR i zespalane celowościowo mogą okazać się zdolne do radykalnej zmiany jakościowej cywilizacji – do przyspieszenia rozwoju jej potencjału w takich kierunkach, których określanie byłoby dzisiaj nawet nie futurologią, ale zwykłym wróżeniem.

Literatura

Blumenberg H., 1997, *Rzeczywistości, w których żyjemy*, tłum. W. Lipnik, Oficyna Naukowa, Warszawa.

Caillois R., 1973, *Ludzie a gry i zabawy,* w: tenże, *Żywioł i ład*, tłum. A. Tatarkiewicz, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.

Schechner R., 2000, *Zabawa,* w: tenże: *Przyszłość rytuału*, tłum. T. Kubikowski, Oficyna Wydawnicza Wolumen, Warszawa.

Szeja J., 2004, *Gry fabularne – nowe zjawisko kultury współczesnej*, RABID, Kraków.

Szeja J., 2005, *Jakie są przyczyny popularności gier komputerowych?*, „Nowa Polszczyzna", nr 4.

Szeja J., 2007, *Przyczyny popularności fantastyki i gier fabularnych w kulturze współczesnej,* w: *Kulturotwórcza funkcja gier, Gra jako medium, tekst i rytuał*, red. A. Surdyk, t. 1, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.

Tolkien J.R.R., 1994, *O baśniach*, tłum. J. Kokot, w: tenże, *Drzewo i liść oraz Mythopoeia*, Zysk i S-ka, Poznań.

Paweł Wołkowski

GRY „BROWSEROWE" NOWYM WCIELENIEM MASOWEJ ROZRYWKI ELEKTRONICZNEJ

Rozrywka elektroniczna w coraz większym stopniu wypiera tradycyjne sposoby rekreacji. Dzięki szybkiemu rozwojowi internetu oraz jego powszechności mógł powstać i rozpowszechnić się nowy gatunek gier wykorzystujących przeglądarkę internetową, określanych mianem BBMMOG (ang. *Browser Based Massive Multiplayer Online Games*). Często mylnie wszystkie BBMMOG określa się mianem MMOSG (ang. *Massive Multiplayer Online Strategic Games*) lub MMORPG (*Massive Multiplayer Online Role-Playing Games*).

BBMMOG charakteryzują się następującymi cechami:

- do gry niezbędna jest przeglądarka internetowa,
- wymagane połączenie z internetem,
- najczęściej gry te są udostępniane bezpłatnie,
- nie trzeba ich instalować,
- jednocześnie gra bardzo wielu graczy.

Gry obsługiwane przez przeglądarkę zadomowiły się w większości popularnych gatunków znanych gier oraz wykreowały kilka nowych. Wśród gier browserowych wyróżnić można następujące gatunki:

MMOSG – gry strategiczne z elementami ekonomii polegające na rozwijaniu swojego państwa oraz walce z przeciwnikami w celu zagarnięcia ich dóbr, np. surowców (*OGame, Red Dragon, Polanie, Travian*).

MMORPG – gry fabularne oparte na rozwoju postaci oraz odgrywaniu przygód w klimacie danego świata (*Historica, Anno 1187, Wanderer*).

Menedżery sportowe – bazujące na pomyśle zaczerpniętym z gier na komputery stacjonarne. Stajemy się menedżerem klubu sportowego i staramy się doprowadzić własną drużynę na szczyt sławy (*Hattrick, TopRally, SoccerProject*).

Ekonomiczne – gry wykorzystujące głównie mechanizmy oparte na handlu i ekonomii. Do tej grupy można także zaliczyć symulatory giełdy papierów war-

tościowych oraz gospodarki rynkowej, bardzo często wykorzystywane podczas zajęć na uczelniach wyższych (*Farmersi, SGE Strateg*).

Społeczne – gry umożliwiające tworzenie społeczności wirtualnej we wszystkich dziedzinach życia, takich jak: ekonomia, prawo, sport, media, polityka (*Wirtualny Świat, Twoje-Miasto*).

Pierwszymi grami niewymagającymi instalacji i uruchamianymi poprzez przeglądarkę internetową były wszelkiego rodzaju gry logiczne i zręcznościowe tworzone przy wykorzystaniu technologii Flash firmy Macromedia oraz Java stworzonej przez Sun Microsystems. W obu przypadkach należało jednak zainstalować środowisko umożliwiające uruchomienie aplikacji, czyli tzw. wirtualną maszynę dokonującą interpretacji na komputerze lokalnym. Przed uruchomieniem gra musiała być ściągnięta na dysk. Działo się to automatycznie i nie wymagało od użytkownika żadnych dodatkowych czynności poza uruchomieniem gry. Zabawy te zyskały wielką popularność dzięki łatwemu dostępowi oraz bezpłatnej dystrybucji. Powstały wyspecjalizowane serwisy internetowe oferujące setki gier. Ostatnio zaczęły się pojawiać ambitniejsze gry wykorzystujące te technologie (w technologii Flash: *Sherwood MMORPG, Tactics Arena Online* lub w technologii Java: *Realms of Rivalry, Kurnik*).

Mankamentem powyższych gier jest ograniczenie liczby graczy biorących jednocześnie udział w rozrywce do kilku osób oraz limit czasu gry w warcabach, szachach czy popularnych grach w karty. Natomiast BBMMOG od razu oferowały możliwość uczestnictwa w jednej grze kilku tysiącom graczy, co wpłynęło na bardzo dużą ich popularność. Poniżej przedstawione zostały inne powody tak dużej popularności gier browserowych.

BBMMOG nie mają prawie żadnych wymagań sprzętowych. Wystarczy komputer, który zdoła uruchomić nowoczesną przeglądarkę internetową, by móc cieszyć się grą. Gracz może zacząć i kontynuować grę w dowolnym miejscu, nie będąc ograniczonym do jednego komputera. Osiągnięte jest to dzięki wykorzystaniu technologii takich samych jak przy tworzeniu stron internetowych, czyli wszystko dzieje się po stronie serwera i tam są przechowywane wyniki rozgrywki, jak i wszystkie elementy niezbędne do wyświetlenia aplikacji. Gry są najczęściej turowe, co oznacza, że gracz otrzymuje określoną pulę punktów, które może wykorzystać w grze. Wykonanie każdego działania w świecie gry zajmuje określony czas, co uniemożliwia wykonanie innych czynności. Jest to jednocześnie wadą i zaletą tego typu rozrywki. Z jednej strony gra nie wymaga ciągłego śledzenia swojego przebiegu, z drugiej jednak strony ograniczona jest do kilku ruchów w ciągu dnia, co może także pozostawiać pewien niedosyt. W większości wypadków gry te są udostępniane bezpłatnie, lecz naszpikowane reklamami. Mają one pokryć koszty utrzymania gry lub zachęcić do wykupienia specjalnego konta. Można bowiem korzystać z opłaconych przywilejów, które dają potencjał większy od możliwości graczy o kontach bezpłatnych.

Gry MMO (ang. *Massive Multiplayer Online*) wykorzystują chęć współzawodnictwa, ale także współdziałania i solidarności, co umożliwia tworzenie klanów. Tworzone są grupy graczy, które wspierając się nawzajem, bardzo uatrakcyjniają grę i mocniej przywiązują do rozrywki. W przypadku gier MMO mamy do czynienia z bardzo prostym interfejsem. Działa on tak samo jak przy obsłudze stron WWW, co bardzo ułatwia rozpoczęcie zabawy bez konieczności uczenia się specjalnych skrótów na klawiaturze. Gry te jednak niosą za sobą pewne niebezpieczeństwo związane z bardzo łatwym podporządkowaniem własnego życia prowadzonej rozgrywce. Zwłaszcza w przypadku gier strategicznych wymagana jest dyscyplina i wielka punktualność. W wielu przypadkach kończy się to uzależnieniem[1].

Gry browserowe zagościły na rynku rozrywki elektronicznej na dobre i raczej należy się spodziewać wzrostu ich rozpowszechnienia niż chwilowego zachwytu. Warto przytoczyć kilka danych statystycznych. Najpopularniejszą i pierwszą grą MMOSG w Polsce jest *OGame*. Jest to gra autorstwa niemieckiej firmy Gameforge, wydana w 23 językach, w tym polskim. Na polskim serwerze zarejestrowanych jest 270 tys. graczy w 56 uniwersach[2], zaś 170 tys. użytkowników forum polskiej wersji gry pisze średnio 10 tys. postów dziennie. Innym przykładem może być polska produkcja *BloodWars* firmy K2M. Twórca gry, Konrad Gałęziowski, w udzielonym autorowi tekstu wywiadzie potwierdził stale rosnące zainteresowanie grą. Z miesiąca na miesiąc przybywa chętnych do prowadzenia rozgrywki. W zależności od wielu czynników, takich jak promocja i reklama, serwer odnotowuje kilka do kilkunastu tysięcy rejestracji miesięcznie. Gałęziowski zauważył także, że coraz mniej ludzi spostrzega tego typu gry jako niszowe.

Najpopularniejszym typem rozrywki wśród BBMMOG są gry strategiczne. Opierają się one na dwóch podstawowych mechanizmach: rozbudowie własnego imperium oraz podbojach. Dzięki zastosowaniu ograniczeń czasowych gracz nie musi przebywać przez cały czas przed monitorem, jak to się dzieje w klasycznych grach, lecz wydaje rozkazy, których wykonanie zajmuje określoną ilość czasu. Dzięki temu możne szybko wydać polecenia i powrócić do poprzednich zajęć. Wymaga to od gracza dużej dyscypliny, by o odpowiedniej porze zasiąść przed monitorem.

Inną cechą wpływającą na wzrost popularności gier BBMMOG w porównaniu do *single player* jest zapewnienie dużej liczby towarzyszy gry, z którymi można zawiązywać sojusze lub wchodzić na wojenną ścieżkę. Tak nawiązane znajomości bardzo często przenoszą się do świata realnego. Interakcja z żywym przeciwnikiem daje ogromną satysfakcję, zwielokrotnioną możliwością obserwowania swojej rosnącej pozycji w rankingach.

[1] Zob. blog prowadzony przez jednego z graczy wraz z komentarzami poświęconymi uzależnieniu od gry *OGame*: <http://vroobelek.iq.pl/blog/1131317603>, 30 grudnia 2007.

2 Zob. <http://multigry.onet.pl>.

W większości przypadków BBMMOG udostępniają graczom możliwość wykupienia specjalnego konta za niewielką miesięczną opłatą. Jako przykład może posłużyć gra *Seaskulls*. W przypadku gry z kontem premium mamy możliwość wznoszenia jednocześnie czterech budynków, gdy zwykły gracza może w tym czasie tworzyć tylko jeden budynek. Oczywiście w grze ma to kolosalne znaczenie i daje dużą przewagę graczom płacącym.

BBMMOG cieszą się bardzo dużą popularnością wśród producentów. Z ich punktu widzenia produkcja takiej gry jest mniej czasochłonna niż tworzenie gier klasycznych, co bezpośrednio przekłada się na koszty realizacji. Uproszczona grafika, brak silnika 3D oraz wykorzystanie przeglądarki jako klienta aplikacji powoduje, że mniejsze firmy i niezależni producenci częściej sięgają po takie rozwiązania niż duże koncerny produkujące gry „pudełkowe". Do wdrożenia gry BBMMOG nie trzeba zbyt wielkich nakładów finansowych. W początkowej fazie wystarczy zwykły hosting obsługujący język, w którym została stworzona gra, oraz rejestracja domeny w celu rozpoczęcia marketingu w sieci. Koszt dzierżawy domeny i miejsca na serwerze dostawcy nie powinien przekroczyć kwoty kilkuset złotych rocznie. W trakcie przybywania graczy można przenieść grę na osobny serwer. Koszt wynajęcia takiego serwera to kilka tysięcy zł rocznie, co w stosunku do kosztów produkcji gier typu *World of Warcraft* jest kwotą wręcz znikomą. Dlatego BBMMOG bardzo często zajmują się amatorskie grupy zapaleńców zachęcone szansą zdobycia dużej popularności oraz przychodów w przypadku odniesienia sukcesu. Nakłady poniesione na produkcję gry najczęściej każdy z programistów ponosi z własnej kieszeni, tworząc grę bezpłatnie. Reklama uzależniona jest od dwóch najistotniejszych czynników: dobrego wypozycjonowania w popularnych wyszukiwarkach oraz tego, czy gra zaistnieje w środowiskach graczy poprzez odpowiednie wpisy na forach tematycznych (pochodzące tak od samych użytkowników, jak i autorów gry). W przypadku uzyskania aprobaty przez społeczność grającą w BBMMOG gracze będą zachęcać swoich znajomych do uczestnictwa w zabawie, co jest najskuteczniejszą formą reklamy.

BBMMOG dzięki swojej turowej konstrukcji pozwalają na uczestnictwo w kilku grach jednocześnie. Nowi producenci chętniej zaczynają przygodę tworzenia gier od BBMMOG niż od klasycznych MMOG. Dobra BBMMOG sama się reklamuje i sprzedaje, bez konieczności ponoszenia nakładów na reklamę i dystrybucję. Gry odnoszące sukces bardzo łatwo przerobić i sprzedawać jako zupełnie nowy produkt.

Można postawić tezę, że gry browserowe poza rozrywką wnoszą dodatkowe elementy rozwoju interpersonalnego. W dobie Web 2.0 umiejętność poruszania się w wirtualnym świecie oraz krystalizowanie się nowego typu relacji ekonomicznych zwanych Wikinomią będzie bardzo poszukiwaną cechą. Gracze poświęcający dzisiaj swój wolny czas na budowanie wirtualnych imperiów, zawieranie sojuszy i wypowiadanie wojen, zarządzanie surowcami i łańcuchem dostaw, flotami oraz armiami nabywają umiejętności, które już dziś w wielkich korporacjach

są wykorzystywane do zarządzania wielonarodowościowymi przedsiębiorstwami. Konieczność współpracy z wieloma osobami znanymi bardzo często tylko z ekranu komputera w celu stworzenia najlepszego klanu w świecie gry wymagać musi zdobycia takich cech charakteru i umiejętności jak: gotowość do kompromisów, zaufanie, otwartość na krytykę, kreatywność, szybkie rozwiązywanie problemów, sprawne działanie w stresie. Zatem gry sieciowe mogą się okazać znakomitym sposobem rozwijania kompetencji przydatnych zarówno dziś, jak i w przyszłości.

Jan Argasiński

GRY JAKO MEDIA – MEDIA JAKO GRY. O MOŻLIWEJ PERSPEKTYWIE BADAŃ NAD NOWYMI MEDIAMI

Być medium to znaczy być przekaźnikiem, pośrednikiem, służyć komunikacji... Na potrzeby poniższych rozważań taka definicja jest zdecydowanie za szeroka. Problem analizy celowości ludologicznych badań nad nowymi mediami wymaga ujęcia tych ostatnich w nieco ściślejsze ramy pojęciowe. Jedną z możliwych propozycji jest zawężenie zbioru zawierającego wszystkie możliwe media do takiego, jakiego zawartością są tylko te elementy, które dają się rozpatrywać w ramach zapożyczonej z klasycznego filmoznawstwa teorii *aparatu*. „Aparatem kinematograficznym" tacy teoretycy filmu jak Jean-Louis Baudry czy Christian Metz nazywali zjawisko technologiczno-kulturowe, w ramach którego da się wyróżnić tzw. aparat podstawowy, rozumiany jako materialny i procedurowy fundament powstania i projekcji dzieła filmowego, oraz „dyspozytyw", będący wynikiem samego procesu wyświetlenia i percepcji filmu przez widza. Ten nieco już leciwy schemat pojęciowy można spróbować przenieść na pole medioznawstwa (oczywiście bez specyficznie filmowych konotacji z nim związanych). W ten sposób skonstruowana zostaje wygodna – choć nie pozbawiona wad – kategoria „aparatu medialnego" jako interesującego nas przedmiotu badań. Mówiąc więc o „mediach" i „nowych mediach", będę miał od tej chwili na myśli nowoczesne technologie i algorytmy używane w komunikacji oraz wszelkie zjawiska (społeczne, kulturowe itp.) bezpośrednio powiązane z technologią i procesem komunikacyjnym. Dodatkowym warunkiem jest, aby w powyższym schemacie znalazł swoje miejsce co najmniej jeden aktywny podmiot ludzki.

Stale wzrastająca liczba nowych zjawisk o charakterze medialnym, ich wieloaspektowy sposób istnienia oraz stała ewolucja jakościowa utrudniają, o ile całkiem nie uniemożliwiają, sformułowanie „ogólnej teorii nowych mediów". Badacz

musi postępować z dużą uwagą i ostrożnością, aby nie dać się zwieść atrakcyjnym na pozór metaforom ani nie pozwolić sobie na mechaniczne przenoszenie zastanych metodologii filmoznawczych, narratologicznych czy socjologicznych na teren medioznawstwa. Wszelkie wątpliwości, które towarzyszą wykorzystaniu różnych istniejących już podejść badawczych w refleksji nad współczesnymi przekaźnikami informacji, mogą dotyczyć również podejścia ludologicznego. Niemniej jednak wydaje się ono bardzo atrakcyjne, jeśli zwrócimy uwagę na fakt, że pewne zjawiska o charakterze medialnym bez żadnych wątpliwości dają się zakwalifikować jako przedmiot badania nauki o grach (np. gry sieciowe), inne zaś w dużej mierze czerpią swą tożsamość z obszarów znajdujących się w bezpośrednim zainteresowaniu ludologii (choćby bardzo żywiołowo rozwijające się zjawiska infotaimentu czy interaktywnych stron WWW i aplikacji webowych). Spróbujmy więc, przynajmniej w zarysie, zastanowić się nad sposobem i zakresem krzyżowania się zawartości pojęć „nowe medium" i „gra".

Interesujący wykład podstawowych pojęć dotyczących najnowszych środków przekazu daje Lev Manovich w książce pt. *Język nowych mediów*[1]. Jego zdaniem tożsamość pośredników komunikacyjnych w uniwersum determinowanym współczesną technologią opiera się na kilku fundamentalnych zasadach. Są to przede wszystkim: reprezentacja numeryczna i modularność. Potem zaś – jako ich swoiste konsekwencje: automatyzacja, wariacyjność i transkodowanie. Istotne znaczenie ma fakt, że jak pisze autor:

Nie każdy obiekt nowych mediów spełnia wszystkie wymienione tu warunki. Powinny być one traktowane nie jako niepodważalne prawa, ale raczej jako ogólne tendencje występujące w kulturze przechodzącej proces komputeryzacji[2].

Na dodatkowe powtórzenie i podkreślenie zasługuje uznanie przez teoretyka wyznaczników charakteru nowych mediów za **tendencje występujące w kulturze**.

Wracając jednak do samych pojęć – „reprezentacja numeryczna" ma swoje oparcie w tym, że digitalizacja stała się dominującą formą zapisu danych. Zjawisko cyfryzacji ma swoje konsekwencje w postaci opisywalności informacji za pomocą funkcji matematycznych, co pozwala na powielanie jej ze stuprocentowym podobieństwem oraz swobodne przekształcanie struktury obiektów nowych mediów. Implikuje to drugą zasadę – modularność. Obiekty medialne są strukturami budowanymi z pojedynczych całostek – grafika z pikseli, aplikacje z modułów i skryptów, portale z podstron itd. Rzeczywistość nowych mediów ma więc strukturę nieco fraktalną – powiększenie nadrzędnego elementu pokazuje, że składa się on z mniejszych, analogicznych składników. Kolejnym kluczowym pojęciem jest automatyzacja, pozwalająca, jak pisze Manovich, na przynajmniej

[1] L. Manovich, *Język nowych mediów,* tłum. P. Cypryański, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2006, s. 91-118.

[2] Ibidem.

częściowe „wyeliminowanie intencjonalności z procesu twórczego". Pojawia się tu rozróżnienie na automatyzacje „niskopoziomową" – np. mechanizmy generujące strony WWW na podstawie szablonów – oraz „wysokopoziomową" w postaci częściowej sztucznej inteligencji. Ten drugi typ automatyzacji znajduje swoje zastosowanie również w grach komputerowych w postaci „myślących" botów, symulowanych przez komputer przeciwników. „Inteligencja" systemów AI jest oczywiście istotnie ograniczona. Naukowiec jednak zwraca uwagę na to, że charakter gier komputerowych, których reguły są bardzo silnie lub w pełni predefiniowane, skutecznie maskuje brak rzeczywistej inteligencji komputerowego przeciwnika. Wariacyjność obiektów nowych mediów z kolei przejawia się w łatwości powoływania do istnienia wielu ich wersji (a niekoniecznie pod każdym względem identycznych kopii). Jest więc ona pokłosiem modularności – w przypadku produktu medialnego łatwo uzyskiwana jest spersonalizowana „wersja na życzenie". Zjawisko to ma swoją wagę dla zagadnienia interaktywności mediów cyfrowych, o którym przyjdzie jeszcze kilka słów napisać. Ostatnim wymienianym przez Manovicha elementem charakterystycznym dla nowych mediów jest transkodowanie kulturowe – zjawisko wytłumaczone na przykładzie obrazka komputerowego, który w aspekcie technicznym jest matematycznym wzorem zapisanym na magnetycznym czy też optycznym nośniku, natomiast z punktu widzenia kultury stanowi on jej element – być może np. dzieło sztuki.

Ważną z punktu widzenia naszych dalszych rozważań choć nieco odmienną od powyższej refleksję nad uniwersum przekaźników cyfrowych podejmuje Timothy Binkley w tekście *Refigurowanie kultury*[3]:

Mediów cyfrowych nie można traktować jako pasywnych magazynów kulturowej informacji, ponieważ wprowadzają one z konieczności aktywnych partnerów w kreatywny proces, który dodaje całkowicie nowy wymiar. Komputer nie jest ani medium, ani narzędziem, ale nowym rodzajem kulturowego pośrednika – cyfrowym przedstawicielem refigurującym sieć interakcji społecznych[4].

W świetle kilku zarysowanych powyżej koncepcji przeprowadzenie analogii między światem gier a uniwersum medialnym nie wydaje się szczególnie trudne. Aby to uczynić, trzeba będzie jednak najpierw w kilku słowach nakreślić podstawowe koncepcje związane z pojęciem „gry". Umożliwi to następnie pobieżne prześledzenie pola krzyżowania się zakresów dwóch interesujących nas pojęć.

Marshall McLuhan w swoim najbardziej chyba znanym dziele *Zrozumieć media. Przedłużenia człowieka* twierdzi następująco: „Gry są (...) sztucznie stworzonymi i kontrolowanymi sytuacjami – przedłużeniami zbiorowej świadomości, które dają wytchnienie od zwyczajowych wzorców"[5]. A wcześniej: „zabawy

[3] T. Binkley, *Refigurowanie kultury,* tłum. E. Stawowczyk, w: A. Gwóźdź (red.), *Widzieć, myśleć, być. Technologie mediów*, Wydawnictwo Universitas, Kraków 2001.
[4] Ibidem, s. 138.
[5] M. McLuhan, *Zrozumieć media. Przedłużenia człowieka*, tłum. N. Szczucka, Wydawnictwa Naukowo-Techniczne, Warszawa 2004, s. 316.

[a więc także i gry – przyp. J.A.] są sztuką popularną. Wyrażają zbiorowe, społeczne reakcje na główne dążenia lub działania każdej kultury"[6]. Jednocześnie, co zauważył już Johan Huizinga w pionierskiej książce *Homo ludens*[7], mechanizmem napędowym gier i zabaw jest popęd mimetyczny. Stanowią one swoisty komentarz człowieka do rzeczywistości, w której on funkcjonuje. McLuhan pisze:

> czyż nie najbardziej lubimy te gry, które naśladują inne sytuacje naszego życia. (...) jednym słowem – czy Arystotelesowa koncepcja dzieła sztuki jako zgodnego z mimetyzmem odtwarzania i wyzwalania się z dręczących nas napięć nie odnosi się do wszystkich rodzajów gier, tańca i zabawy? (...) Gry jako popularna forma sztuki zapewniają każdemu bezpośrednie uczestniczenie w pełnym życiu społeczeństwa – i to w sposób, jakiego nie może zapewnić żadna pojedyncza rola czy praca[8].

Specjalną uwagę należy w tym miejscu poświęcić fenomenowi współczesnych gier komputerowych, w szczególności sieciowych,. Bardzo dobrze nakreślił ich specyfikę Mirosław Filiciak[9]. Przedstawia on między innymi szereg różnych definicji pojęcia „gra", począwszy od tej sformułowanej przez Johana Huizingę (gra, lub szerzej – zabawa, jako pierwotne względem kultury zjawisko znaczące o charakterze społecznym, będące działaniem swobodnym, wyróżniającym się niecodziennością czasu, miejsca i specyfiką praw), po najbardziej odpowiadającą współczesnej specyfice definicję duńskiego badacza Jespera Juula. Filiciak pisze:

> Juul proponuje, aby przyjąć, że gra to oparty na zasadach system formalny, ze zmiennym i policzalnym rezultatem, gdzie różnym wynikom przypisane są różne wartości. Gracz wywiera wpływ na wynik, jest do niego przywiązany a konsekwencje aktywności gracza są opcjonalne i podlegają negocjacji[10].

Definicja taka jest na tyle szeroka, aby objąć swoim zasięgiem zarówno gry tradycyjne – te, o których mógł myśleć, sumując swoje rozważania, Huizinga czy McLuhan – jak i najnowsze, będące wynikiem rozwoju technologicznego. Kluczowym pojęciem charakteryzującym sposób istnienia gier zakorzenionych w nowej, zdigitalizowanej rzeczywistości są interaktywność i wirtualność.

Zbigniew Wałaszewski definiuje pierwszą z tych cech w sposób następujący: „Interaktywność (...) oznacza zdolność urządzenia (zwłaszcza audiowizualnego)

---

[6] Ibidem, s. 308.

[7] J. Huizinga, *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*, tłum. M. Kurecka, W. Wirpsza, Czytelnik, Warszawa 1985.

[8] M. McLuhan, op. cit., s. 310.

[9] M. Filiciak, *Wirtualny plac zabaw. Gry sieciowe i przemiany kultury współczesnej*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2006.

[10] Ibidem, s. 44.

do ustanawiania i podtrzymywania więzi z użytkownikiem”[11]. Autor podejmuje także próbę analizy charakteru opisywanego fenomenu:

> Zaprogramowanie urządzenia interaktywnego tak, by oddziaływało na świadomość użytkownika, włączając go w proces konstruowania zmiennych form (przeważnie) audiowizualnych, dowodzi, że celem (...) interakcji jest tworzenie nowych przestrzeni dla aktywności człowieka[12].

Jednakże:

> urządzenie interaktywne nie jest zdolne do samodzielnego zainicjowania interakcji z człowiekiem. Zarówno artystyczne instalacje interaktywne, jak i domowe komputery po uruchomieniu pozostają w stanie gotowości (stand by), wyczekiwania na pierwszy ruch człowieka. (...) Człowiek, wchodząc w interakcję z nieznaną wcześniej aparaturą, stopniowo zyskuje pełną świadomość swoich wyborów i ich konsekwencji, jak też ograniczających dowolność podejmowanych akcji właściwości sprzętu i zawiadującego nim programu[13].

Tak zdefiniowane pojęcie wydaje się idealnym łącznikiem między ludologią a medioznawstwem. Wnosi ono bowiem do statycznego niegdyś, zamkniętego w „kokonie kina i socjologii” spojrzenia na przekaźniki niezbędną z punktu widzenia nauki o grach elastyczność. Zgodnie bowiem z klasycznymi interpretacjami źródłem przyjemności czerpanej z gier jest ów niezdeterminowany, plastyczny obszar, który pozwala graczom na podejmowanie samodzielnych decyzji i realizację celu rozgrywki w indywidualny – oczywiście do pewnego stopnia – sposób.

Jednak sytuacja nie przedstawia się tak jasno, jak mogłoby się wydawać. Pojęcie interaktywności spotyka się bowiem niejednokrotnie z krytyką, przede wszystkim ze względu na swoją zbytnią ogólność, która może implikować nieprzydatność badawczą. Na takim stanowisku stoi między innymi przywoływany już kilkukrotnie Lev Manovich. Jego zdaniem konstatacja faktu, że nowe media są interaktywne, jest stwierdzeniem tautologicznym. Nowoczesne interfejsy bowiem z definicji mają wchodzić w interakcje z użytkownikami (czy może lepiej będzie powiedzieć – pozwalać użytkownikom na wejście w interakcję z interfejsami). Badacz dodatkowo zwraca uwagę na fakt, że interaktywność najnowszych mediów wpisuje się w zauważalną dziś tendencję eksternalizowania i uprzedmiotowienia operacji myślowych. Dotychczasowe indywidualne stany mentalne w wyniku działania nowych procedur mediujących są „wyciągane na zewnątrz”, standaryzowane, poddawane publicznej dyskusji. Uprzedni, wywodzący się

[11] Z. Wałaszewski, *Interaktywność gier komputerowych,* w: M. Hopfinger (red), *Nowe media w komunikacji społecznej w XX wieku. Antologia*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2002, s. 404.
[12] Ibidem, s. 404.
[13] Ibidem, s. 405.

z modelu kinematograficznego proces zachęcania nas do utożsamienia się prezentowanym obrazem czegoś lub kogoś został w dobie mediów interaktywnych zastąpiony propozycją identyfikacji ze strukturą mentalną twórcy komunikatu medialnego.

Bardzo podobny pogląd znajdziemy w znacznie wcześniejszej wypowiedzi, której autorem jest Marshall McLuhan:

> Każda gra, tak jak każdy środek przekazu informacji, stanowi przedłużenie jednostki lub grupy. Wpływ, jaki wywiera na grupę lub jednostkę polega na ponownym ukształtowaniu tych części grupy lub jednostki, które nie zostały w ten sposób przedłużone. Dzieło sztuki nie żyje ani niczego nie wykonuje a jedynie oddziałuje na człowieka, który jest jego odbiorcą. Poza tym sztuka, podobnie jak gry, czyli popularna forma sztuki, i podobnie jak środki przenoszenia informacji, ma moc narzucania przyjętych w niej założeń przez ukierunkowanie ludzkiej społeczności na nowe relacje i postawy[14].

Powyższa wypowiedź nie uwzględnia oczywiście konstytutywnego dla nowoczesnych mediów interaktywnych „lustrzanego" czy „zwrotnego" charakteru modelu komunikacji, w którym odbiorca jest jednocześnie współtwórcą komunikatu.

Z dotychczasowych rozważań wynika, że media w ogóle, a nowe media w szczególności, dają się rozpatrywać tak, jak gdyby były grami. Wynika to, jak się wydaje, z podobnego sposobu istnienia tych dwóch bytów o charakterze kulturowym. Dodatkowo okazuje się, że oba badane przedmioty są modelowane za pomocą podobnych struktur, w ramach których można wyróżnić takie elementy jak:

- Uczestników. (Klasyczny podział na nadawcę i odbiorcę nie do końca funkcjonujący w grach ulega dziś coraz wyraźniejszemu przekształceniu również na gruncie mediów).
- Zespół jawnych i ukrytych reguł. (Bardzo często rodzących się na żywo w czasie interakcji – zarówno w grach, jak i w mediach).
- Dający się określić cel. (Najczęściej jest nim – prawdopodobnie – po prostu satysfakcja płynąca z rozrywki).

Podsumowując – gry, a w szczególności gry cyfrowe, są niewątpliwie w swojej istocie mediami, pośrednicząc nie tylko w wymianie informacyjnej, ale też w szeroko rozumianej dystrybucji kultury.

Jednak, co ciekawsze, zachodzi tu wzajemność – bowiem inne nowe media coraz częściej przypominają gry. Wiele z nich spełnia niemal wszystkie z wyliczonych przed chwilą warunków kwalifikujących obiekt jako dziedzinę badawczą studiów ludologicznych.

---

[14] M. McLuhan, op. cit., s. 315.

Można więc badać media tak, jak gdyby były one grami. Co więcej, ta perspektywa wydaje się bardzo kusząca, przede wszystkim dlatego, że dostarcza sprawnej metodologii badań nad kulturą zapośredniczoną cyfrowo, respektując jednocześnie otwarty, interaktywny, ewoluujący charakter nowych mediów.

Istotne korzyści płynące z aplikacji perspektywy ludologicznej do badań nad mediami elektronicznymi nie zwalniają jednak badacza od ostrożności, ze względu na pułapkę, jaką zawsze stanowi proste przeniesienie metody badawczej z jednego, nawet pokrewnego, obszaru badawczego na inny.

Jak się okazuje, stwierdzenie Huizingi, że „możliwość rozpatrywania kultury *sub specie ludi* to coś znacznie więcej niż tylko retoryczne porównanie”[15], ciągle się potwierdza mimo pozornie rewolucyjnych jakościowo zmian, jakie zachodzą w dzisiejszej kulturze.

Literatura

Binkley T., 2001, *Refigurowanie kultury,* tłum. E. Stawowczyk, w: Gwóźdź A. (red.), *Widzieć, myśleć, być. Technologie mediów*, Wydawnictwo Universitas, Kraków.

Filiciak M., 2006, *Wirtualny plac zabaw. Gry sieciowe i przemiany kultury współczesnej*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.

Huizinga J., 1985, *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*, tłum. M. Kurecka, W. Wirpsza, Czytelnik, Warszawa.

Manovich L., 2006, *Język nowych mediów,* tłum. P. Cypryański, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.

McLuhan M., 2004, *Zrozumieć media. Przedłużenia człowieka*, tłum. N. Szczucka, Wydawnictwa Naukowo-Techniczne, Warszawa.

Wałaszewski Z., 2002, *Interaktywność gier komputerowych,* w: Hopfinger M. (red.), *Nowe media w komunikacji społecznej w XX wieku. Antologia*, Oficyna Naukowa, Warszawa.

[15] J. Huizinga, op. cit., s. 17.

Aleksandra Jankowska

GRA KOMPUTEROWA JAKO APOTEOZA KONSUMPCJONIZMU (NA PRZYKŁADZIE *DESPERATE HOUSEWIVES: THE GAME*[1])

Współczesne gry komputerowe odwołują się do świata, który je stworzył, oraz kultury, która umożliwiła im gwałtowny rozwój. Relacje te przebiegają w różnych kierunkach oraz kreują rozmaite byty wirtualne, zwykle jednak skutkują powstaniem nowej jakości audiowizualnej.

Przykładem współczesnej gry komputerowej wyraźnie wpisującej się w aktualne tendencje globalnej kultury konsumpcyjnej jest z pewnością projekt *Desperate Housewives: The Game*, stworzony na podstawie popularnego serialu telewizyjnego[2]. Jako kluczową perspektywę analityczną wskazać tutaj należy badanie następujących rodzajów powiązań dostrzegalnych wewnątrz samej gry komputerowej: serial telewizyjny a gra, odbiorca a gra, konsument a gra, oraz rzeczywistość a świat serialu i gry.

Rozpoczynając swoją wirtualną przygodę, gracz zostaje wprowadzony w realia częściowo mu znane z małego ekranu: wchodzi w rolę nowo przybyłej mieszkanki fikcyjnego amerykańskiego przedmieścia. Cel gry jest już natomiast elementem nowym, staje się nim odkrywanie zapomnianego życiorysu głównej bohaterki, która w dalekiej przeszłości utraciła pamięć. Akcja podzielona jest na dwanaście epizodów, których układ wynika z działań i jest następstwem stałej wymiany komunikatów pomiędzy postaciami. Moment wejścia w świat przedstawiony nie wymaga obszernego wyjaśnienia – wprowadzeniem jest w tym wypadku serial

[1] Producent: Liquid Entertainment, wydawca: Disney Interactive Studios, dystrybutor PL: CD Projekt. Zob. <http://www.gry-online.pl/s016.asp?ID=7335>, 23 października 2007.

[2] *Desperate Housewives*; produkcja USA, reżyseria: David Grossman, John David Coles, scenariusz John Pardee, Joey Murphy. Polskie tłumaczenie tytułu: „Gotowe na wszystko". Zob. <http://gotowe.na.wszystko.filmweb.pl/>, 23 października 2007.

telewizyjny, to on stanowi kontekst najpełniejszy i zwalnia tym samym twórców gry z konieczności nakreślania szkicu sytuacyjnego. Zastosowanie tak jaskrawej intertekstualności wydaje się zabiegiem niezwykle prostym, ale i ryzykownym zarazem. Z jednej strony gwarancję powodzenia przedsięwzięcia powinny stanowić takie cechy jak rozpoznawalność i immersja – tym głębsza, iż otwierająca drogę do poszerzania doznań odbiorczych w świadomości gracza-telewidza. Chodzi tutaj o proces automatycznego łączenia emocji i wrażeń zapamiętanych podczas oglądania serialu z tymi, które stają się możliwe do przeżycia wyłącznie dzięki uczestniczeniu w świecie wirtualnym. Z drugiej strony jednak potrzeba skondensowania fabuły do krótkich i niezbyt skomplikowanych epizodów może zagrażać wizerunkowi gry komputerowej, która bezsprzecznie upraszcza i odbarwia paletę kontekstów estetycznych, obyczajowych i kulturowych prezentowanych w serialu telewizyjnym. Niemniej jednak sam pomysł przeniesienia obrazu telewizyjnego na grunt interaktywnych zmagań z pewnością odzwierciedla hybrydalny i wielostylowy charakter kultury konsumpcyjnej, co jest ważną konstatacją niniejszego artykułu.

Próba przeprowadzenia bilansu podobieństw pomiędzy światami przedstawionymi w grze komputerowej i serialu telewizyjnym przynosi następujące spostrzeżenia. Wśród najistotniejszych elementów mimetycznych, a więc *stricte* naśladowniczych oraz jawnie odwzorowujących wybrane treści pierwotnego scenariusza, wyróżnić można składniki fabularno-wizualne oraz kompozycyjno-językowe. W obręb pierwszej grupy wpisać trzeba przede wszystkim przeniesienie głównych postaci serialu w realia gry, z zachowaniem cech osobowości, wątków biograficznych, imion, nazwisk, ubioru oraz charakterystycznych rysów twarzy. W grupie składników kompozycyjno-językowych wyróżnić należy klamrowy układ narracji, rozpoczynający się i kończący refleksyjnymi przemyśleniami nieuczestniczącej w zdarzeniach narratorki. Treści te ściśle współgrają z przebiegiem wydarzeń; podsumowują je lub odwrotnie – wprowadzają gracza-telewidza w kolejną fabularną intrygę. Ponadto na płaszczyźnie komunikacyjnej gry odnajdujemy szereg błyskotliwych spostrzeżeń oraz sprawnie ułożonych puent, które nie tylko wzbogacają narracyjną tkankę wirtualnej zabawy, ale także trafnie charakteryzują kondycję współczesnego konsumenta, na przykład stwierdzenie zaczerpnięte z szóstego epizodu gry: „Informacja to potęga i bez niej jesteś bezradna”[3].

Gra komputerowa *Desperate Housewives: The Game* ukazuje także swobodne zapożyczenia przeniesione z projektu macierzystego. Luźnymi inspiracjami w warstwie fabularnej świata gry niewątpliwie będą codzienne zajęcia gospodyń domowych: gotowanie, zmywanie naczyń, sprzątanie, pranie, praca w ogrodzie, gry w karty, przyjęcia, sąsiedzkie rozmowy i sprzeczki, umożliwiające narracyjne „dzianie się”, lecz niekopiujące w sposób bezpośredni akcji serialu. Co istotne, w grze nie chodzi o odegranie scenariusza telewizyjnego, lecz o wskazanie

[3] Wszystkie tłumaczenia z języka angielskiego pochodzą od autorki niniejszego tekstu.

na zupełnie nowe postaci (bohaterowie serialowi pełnią zaledwie funkcję ornamentacyjną), opowiedzenie całkowicie odrębnej historii, zainspirowanej jedynie elektryzującą atmosferą mrocznych sekretów i kryminalnych perypetii.

Desperate Housewives: The Game to propozycja wirtualnej rozrywki o strukturze multigatunkowej; używając współczesnej nomenklatury handlowej, można by rzec, iż wręcz wieloasortymentowej, ponieważ stanowiącej ucieleśnienie ponowoczesnej kompleksowości zjawisk popkulturowych. Gracz zostaje tutaj postawiony przed koniecznością podejmowania działań z pogranicza gatunku: przygodowego (fabuła, zagadki, dialogi), zręcznościowego (wymóg koordynacji ruchowej podczas wykonywania zadań manualnych), logiczno-edukacyjnego (gra w karty, pielęgnacja ogrodu, poznawanie przepisów kulinarnych) oraz symulacji życia codziennego[4].

Struktura gry opiera się na pewnych fundamentalnych założeniach, dzięki którym zaaranżowana w niej płaszczyzna zdarzeń zyskuje na atrakcyjności, realizując koncepcję pochłaniania uwagi gracza – określaną w marketingu mianem teorii strumienia lub zbliżonej do niej dewizy „4F". Grzegorz Makowski w książce podejmującej tematykę współczesnych obiektów konsumpcji tak definiuje wspomnianą teorię: „Według tej koncepcji, im dłużej konsument przebywał w sklepie, tym bardziej był wystawiony na różne komunikaty – impulsy skłaniające go do nabywania większej ilości produktów"[5]. Dewiza „4F" postulowała z kolei dążenie do osiągnięcia stanu zatracenia się w konsumpcji, wyrażane za pomocą sloganu: „Forget your car, forget the street, forget services, forget yourself"[6], czyli zapomnij o wszystkim, co cię ogranicza, i konsumuj. Analogicznie twórcy gier komputerowych konstruują swój produkt w taki sposób, aby ich użytkownicy zostali wchłonięci w quasi-rzeczywistość wirtualnych światów, aby pozostali w niej jak najdłużej, postrzegając siebie jako jej integralną część. A zatem rzeczywistość wirtualna ma za zadanie stać się bytem symulującym realne istnienie, światem różnym wprawdzie od rzeczywistego, lecz spełniającym wszystkie jego funkcje[7]. W wypadku *Desperate Housewives: The Game* osiągnięcie efektu względnej immersji zdeterminowane jest przez następujące czynniki kompozycyjno-strukturalne:

a) Symulację fikcji telewizyjnej, uzyskaną dzięki nagromadzeniu cech dystynktywnych pierwowzoru, a także wprowadzeniu elementów symulacji życia codziennego wnoszących w świat zagadek kryminalnych przymus wykonywania czynności rutynowych i powszechnie uważanych za nieatrakcyjne (prace

[4] Na podstawie: J.Z. Szeja, *Gry fabularne. Nowe zjawisko kultury współczesnej*, RABID, Kraków 2004, s. 123-139.
[5] G. Makowski, *Świątynia konsumpcji. Geneza i społeczne znaczenie centrum handlowego*, Trio, Warszawa 2003, s. 36.
[6] Ibidem, s. 46.
[7] P. Sitarski, *Czy rzeczywistość wirtualna to odkrycie nowego świata?* w: M. Hopfinger (red.), *Nowe media w komunikacji społecznej w XX wieku. Antologia*, Warszawa 2005, s. 392.

domowe, sen, higiena, relaks, przygotowanie posiłku)[8]. W grze odnajdujemy również składniki klasycznych symulatorów codzienności w postaci możliwości zaspokajania potrzeb społeczno-bytowych bohaterki (*needs*), takich jak: wygląd (*appearance*), towarzystwo (*social*), samopoczucie (*composure*), poziom szczęścia (*happiness*). Na uwagę zasługuje to, iż w przeciwieństwie do większości programów komputerowych omawianego gatunku, w przypadku *Desperate Housewives: The Game* przebiegu fabuły nie zakłóca pominięcie egzystencjalnych potrzeb funkcjonowania postaci (nie może ona przykładowo umrzeć z głodu, zasnąć w trakcie przemieszczania się po poszczególnych lokacjach lub odmówić współpracy z graczem wskutek niskiej samooceny, jak ma to miejsce w kultowej już grze „The Sims" firmy Maxis. Ponadto wiele sprzętów z otoczenia postaci to dysfunkcyjne atrapy, nie przewidziano bowiem możliwości skorzystania między innymi z ekspresu do kawy, czajnika, książek czy toalety). A zatem symulacja życia nie ma tutaj pierwszorzędnego znaczenia, a jedynie stanowi drobny składnik większej misji lub po prostu rodzaj prozaicznego dodatku do głównego przebiegu akcji. Współczesna kultura konsumpcyjna również pozostawia na dalekim planie wszelkie przyziemne czynności pozbawione pierwiastka ekscytacji, eksponując w zamian bodźce wrażeniowe i silnie oddziałujące na emocjonalność człowieka.

b)Dynamiczną ikonosferę, czyli układ graficzny w relacji gracz – gra, prezentujący określone rozwiązania formalne i estetyczne. W tej kategorii na uwagę zasługują: ruchoma perspektywa spojrzenia gracza-telewidza, wyrazista kolorystyka odwiedzanych lokacji, opcja przemiany wizerunku kierowanej przez gracza postaci, a także wariant unowocześniania (*upgrade*) i zaprojektowania w różnych stylach jej najbliższego otoczenia. Czynniki te oferują użytkownikowi dynamizm odbioru oraz nieustanny dopływ nowych, atrakcyjnych kompozycji wizualnych, przez co stworzony obraz odpowiada oczekiwaniom percepcyjnym współczesnego konsumenta.

c) Sposób budowania narracji, definiowany tutaj jako zbiór zależności organizujących wewnętrzny świat wirtualnej rozrywki. Tutaj należy rozważyć trzy kwestie. Po pierwsze, wariantywną strukturę dialogów dającą odbiorcy możliwość zadecydowania o kierunku, w którym podążać będzie rozmowa, oraz o stopniu uprzejmości wypowiadanych komunikatów (oznaczonych emotikonami ułatwiającymi wybór opcji zachowania werbalnego)[9]. Po drugie, zamieszczenie szczegółowych wskazówek przeznaczonych dla gracza, które praktycznie wykluczają ewentualność niespełnienia istotnych wymogów scenariusza, a w konsekwencji nużący zastój w przebiegu gry. Kultura konsumpcyjna nie dopuszcza stagnacji

[8] Por. T. Miczka, *Rzeczywistość wirtualna jako postmodernistyczna gra. O niektórych aspektach teleobecności,* w: E. Jędrzejko, U. Żydek-Bednarczuk (red.), *Gry w języku, literaturze i kulturze*, Warszawa 1997, s. 33: „Symulacja nie wymaga szczegółowej charakterystyki, wystarczy powiedzieć, że chodzi o perfekcyjne naśladowanie określonych fragmentów rzeczywistości…".

[9] Oto przykład opcjonalności prowadzonego dialogu, zaczerpnięty z pierwszego epizodu gry. Postać odwiedzająca bohaterkę mówi: Witaj X. Jestem Bree Van De Kamp. Gracz otrzymuje pięć możliwości

i nudy, dlatego nieprzerwanie naprowadza konsumenta na preferowane tory działania. Analizowaną grę komputerową również skomponowano w zgodzie z tą logiką: wprowadzono pomocniczy panel sterowania światem gry, składający się z informacyjnych ikon, między innymi takich jak główne cele misji (*goals*) czy porady i wskazówki (*hints*)[10]. Po trzecie wreszcie, warto podkreślić całościową strukturę tworzonego odcinka, przybierającą postać hybrydy gatunkowej. Powstaje mianowicie twór o cechach „serialu komputerowego": obserwujemy mozaikę epizodów, przeplatanych krótkimi etiudami filmowymi wygenerowanymi techniką cyfrową, które odblokowują kolejne odsłony narracji, a więc zawiązują, przyspieszają lub wieńczą akcję.

d) Przywilej interakcyjności, czyli niezaprzeczalny filar komunikacji wirtualnej, pojmowany w tym miejscu jako specyficzna relacja grający – świat gry, a w szerszym kontekście określany mianem dynamicznego procesu, w którym człowiek i urządzenie reagują wzajemnie na swoje zachowania[11]. W opisywanym projekcie multimedialnym obserwujemy następujące oznaki wpływu na zdarzeniowość świata przedstawionego: kreacja (tworzenie nowej rodziny, aranżacja wnętrz), swoboda poruszania się po otoczeniu, dwurodzajowość zadań (obowiązkowych, zmierzających do wypełnienia narzuconej misji, oraz fakultatywnych – ubarwiających fabułę). Interesująco w tym kontekście prezentuje się także ograniczoność liczby wariantów działania przewidzianego przez programistów. W bardzo podobny sposób funkcjonuje bowiem współczesna kultura konsumpcyjna, która pomimo stwarzania pozorów ogromnej różnorodności proponowanych produktów, także oferuje jedynie ograniczoną liczbę towarów i usług, w myśl zasady „zdobywaj to, co dostępne obecnie na rynku, a nie to, czego potrzebujesz"[12].

e) Dar sprawstwa wyrażony poprzez przekazanie graczowi mocy decyzyjnej, obarczonej określonymi konsekwencjami na poziomie świata przedstawionego gry. W wypadku *Desperate Housewives: The Game* nie tylko współkreujemy opowieść, ale także dokonujemy ciekawych wyborów moralnych, jak na przykład: możliwość włamywania się na czyjąś posesję i kradzieży cennych przedmiotów,

---

odpowiedzi:

a) Bardzo mi miło, Bree. Co cię do mnie sprowadza? (serdeczność).
b) Oh, cześć Bree. Co mogę dla ciebie zrobić? (niezadowolenie, nerwowość).
c) Witaj, Bree. Wejdziesz? (radość).
d) Właściwie to proszę mi mówić per pani. Tylko przyjaciele mówią do mnie po imieniu (złość).
e) Przykro mi, Bree, ale jestem dosyć zajęta. Chcesz czegoś? (nieuprzejmość).

[10] Znów przytoczmy przykład omawianego zjawiska z pierwszego epizodu gry. Oto treść zawarta w ikonie „cele" we wstępnym stadium rozwoju fabuły: „Twój mąż i syn wkrótce przyjdą z pracy i szkoły. Wypróbuj nowy piec, aby mogli wrócić do domu na smaczną przekąskę. W tym celu podejdź do pieca, kliknij opcję «Przepis kucharski» i wybierz, które danie chcesz przyrządzić" (jest to dokładny instruktaż postępowania, dzięki któremu możliwe staje się przejście do kolejnego etapu wirtualnej przygody).

[11] Z. Wałaszewski, op. cit., s. 404-416.

12 M. Krajewski, *POPamiętane*, wydawnictwo, Gdańsk 2006, s. 9.

czy też konieczność ostatecznego wyboru partnera życiowego w finale gry, który w istocie staje się poparciem jednej z trzech zaproponowanych postaw etycznych: 1. prawości i szczerości, 2. wierności i poświęcenia lub 3. nieuczciwości i bezwzględności.

Omawiając komercyjne uwarunkowania komputerowej gry fabularnej, warto zastanowić się także nad aksjologicznym wymiarem *Desperate Housewives: The Game*, czyli nad rozpowszechnianymi przez nią wartościami społeczno-kulturowymi. Zagadnienie to należy rozważać w dwóch aspektach: świata przedstawionego oraz sytuacji receptywnej użytkownika gry. Rzeczywistość przedstawiona zdeterminowana jest przez liczne prokonsumenckie wzorce ideologiczne. Odnajdujemy tutaj między innymi kultywowanie „syndromu konsumpcyjnego", przejawiającego się według Zygmunta Baumana w szybkiej dewaluacji towarów i relacji międzyludzkich oraz pozbywaniu się niemodnych dóbr czy też przebrzmiałych wrażeń[13]. „Syndrom konsumpcyjny" w warstwie świata przedstawionego gry przejawia się najpełniej poprzez: a) wyeliminowanie konieczności pozyskiwania środków materialnych dzięki samoistnie odnawiającemu się budżetowi, b) postulowanie potęgi społeczeństwa informacyjnego wyrażone eksponowaniem komputera i internetu jako istotnego źródła wiedzy i rozrywki, c) łatwość nawiązywania krótkotrwałych związków międzyludzkich, d) przywiązywanie dużej wagi do zmian wyglądu, stroju oraz umeblowania, e) wprowadzenie w świat gry panaceum na złe samopoczucie w postaci efektywnych medykamentów, które w sposób prosty i natychmiastowy zaspokajają potrzeby postaci, uosabiając konsumpcjonistyczną ideę bezwysiłkowego realizowania pragnień.

W wypadku sytuacji receptywnej użytkownika projektu, widzianej z perspektywy relacji gracz – fabularna atrakcyjność gry, należy zwrócić uwagę na interesujące zjawiska odbiorcze, takie jak podtrzymywanie fascynacji nowością i perspektywa „dziurki od klucza", wyrażone możliwością kolekcjonowania cudzych sekretów, podsłuchiwania rozmów oraz ustawicznym przyrostem zagadek do rozwikłania. Konstrukcja taka minimalizuje ryzyko szybkiego dezaktualizowania się bodźców wrażeniowych i stanowi remedium na nudę. Istotne jest również instrumentalne traktowanie elementów świata przedstawionego, w tym także i innych postaci, które służą graczowi jedynie za środek do wypełnienia misji, wprowadzając tym samym zręby działania manipulacyjnego. Ważną kwestię stanowią też przykłady myślenia strategicznego – gracz otrzymuje informacje niezbędne do osiągnięcia postępu fabularnego tylko wówczas, jeśli wybierze odpowiedni wariant zachowania czy dialogowania – w przeciwnym wypadku zmuszony jest do powtórnego wykonania sekwencji czynności, aż skłoni się ku reakcji preferowanej, za co spotka go nagroda ze strony programu komputerowego. Zależność ta wykształca u użytkownika wzorcową postawę konformistyczną,

[13] Z. Bauman, *Konsumenci w społeczeństwie konsumentów*, Łódź 2007, s. 3-10.

ponieważ doznanie przyjemności odbiorczej zostaje tutaj uzależnione od zgody na podporządkowanie się wymogom panującego systemu.

W tym miejscu warto zastanowić się również nad pozostałymi źródłami satysfakcji użytkownika *Desperate Housewives: The Game*. Wśród wskazań najistotniejszych wymienić trzeba wspomniany już przywilej interaktywności, czyli czynnego udziału gracza w progresji zdarzeń. Aktywność tę należy dodatkowo rozwinąć o możność wniknięcia w świat popularnej produkcji telewizyjnej i manipulowania znajdującymi się w nim obiektami, a zatem przyjemność zawiera się tutaj w ekscytującym połączeniu rozpoznawalnego (serial) z nieprzewidywalnym (wyniki interaktywnych działań użytkownika). Zadowolenie odbiorcze związane może być także z chęcią wirtualnego uczestnictwa w widowiskowym spektaklu modnych kreacji, wstydliwych sekretów i potajemnych związków, a więc w czystej, hedonistycznej esencji konsumpcyjnego życia.

Istotne zdaje się także to, że *Desperate Housewives: The Game* to propozycja odpowiadająca na potrzeby odbiorcze współczesnych kobiet, które respektują obowiązującą hierarchię społecznych symboli statusu. Gra bazuje na telewizyjnym pomyśle ukazania perypetii czterech energicznych i odważnych kobiet sukcesu, w których życiu mężczyźni – nieskomplikowani i jednowymiarowi – wydają się jedynie elementem potwierdzającym ów sukces. Konstruowana przez użytkownika bohaterka jawi się jako perfekcyjna superkobieta skutecznie realizująca nieosiągalny dla innych ideał: przewodnicząca sekretnym misjom, a jednocześnie czerpiąca ogromną satysfakcję z codziennego funkcjonowania – ze zwykłego życia pełnego przyziemnych obowiązków. Efekt ten wydaje się prawdopodobny jedynie w wyimaginowanej rzeczywistości wirtualnej. Dla porządku warto jeszcze wymienić pozostałe społeczne symbole statusu wkomponowane w narracyjną tkankę gry. Będą to: eleganckie przedmioty, prestiżowe zawody i cenione pozycje społeczne (modelka, kreator mody, ilustratorka książek, agentka nieruchomości, żona lekarza, wzorowa gospodyni domowa), koneksje oraz przymioty charakteru, budzące podziw i szacunek (przedsiębiorczość, odwaga). Co więcej, każda z kobiecych postaci projektu reprezentuje inny aspekt konsumpcjonizmu: wystawne życie (Gabrielle Solis), dbałość o pozory (Bree Van De Kamp), cyniczną zuchwałość (Edie Britt), tęsknotę za rozrywką i czasem wolnym (Lynette Scalvo), naiwność i spontaniczność (Susan Mayer) oraz magię nieodkrytej tajemnicy (postać gracza). Razem stanowią zatem ciekawy portret współczesnej kultury popularnej.

Dobrym zakończeniem powyższych rozważań będzie przytoczenie specyficznego języka materiałów reklamowych promujących grę, ponieważ w sposób istotny puentują one omawiane relacje gry komputerowej z serialem telewizyjnym, odbiorcą, konsumentem oraz rzeczywistością. Nierzadką cechą staje się tutaj bowiem pogłębianie wrażenia iluzji, osiągane poprzez składanie obietnicy pełnej immersji odbiorczej: „Nadarza się niepowtarzalna okazja, by dołączyć do elitarnego grona gospodyń domowych, których przygody śledzą zaciekawieni

widzowie na całym świecie; Bądź gotowy na wszystko”[14]. Sformułowania takie, obok merytorycznych recenzji gry jako produktu multimedialnego o określonych parametrach technicznych, spełniają nie tylko funkcję komercyjnej reklamy, ale także definiują charakter współczesnej cywilizacji rozrywki, dla której wnikanie w fantasmagoryczne byty wirtualne to już nie przywilej, lecz probierz kulturowych kompetencji.

Literatura

Bauman Z., 2007, *Konsumenci w społeczeństwie konsumentów*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.

Krajewski M., 2006, *POPamiętane,* Słowo/obraz/terytoria, Gdańsk.

Makowski G., 2003, *Świątynia konsumpcji. Geneza i społeczne znaczenie centrum handlowego*, Trio, Warszawa.

Miczka T., 1997, *Rzeczywistość wirtualna jako postmodernistyczna gra. O niektórych aspektach teleobecności,* w: Jędrzejko E., Żydek-Bednarczuk U. (red.), *Gry w języku, literaturze i kulturze*, Energeia, Warszawa.

Sitarski P., 2005, *Czy rzeczywistość wirtualna to odkrycie nowego świata?,* w: Hopfinger M. (red.), *Nowe media w komunikacji społecznej w XX wieku. Antologia*, Oficyna Naukowa, Warszawa.

Szeja J.Z., 2004, *Gry fabularne. Nowe zjawisko kultury współczesnej*, RABID, Kraków.

Wałaszewski Z., 2005, *Interaktywność gier komputerowych,* w: *Nowe media w komunikacji społecznej w XX wieku. Antologia*, Hopfinger M. (red.), Oficyna Naukowa, Warszawa.

Adresy internetowe:

<http://gotowe.na.wszystko.filmweb.pl/>, 23 października 2007.

<http://gry.onet.pl/1414753,,B%C4%85d%C5%BA_gotowy_na_wszystko,wiadomosc.html>, 23 października 2007.

<http://www.gry-online.pl/s016.asp?ID=7335>, 23 października 2007.

<http://www.miastogier.pl/encyklopedia,pc,o2074.html>, 23 października 2007.

[14] Źródło: <http://www.miastogier.pl/encyklopedia,pc,o2074.html>, <http://gry.onet.pl/1414753,,B%C4%85d%C5%BA_gotowy_na_wszystko,wiadomosc.html>, 14 listopada 2007.

Andrzej Klimczuk

GAMES 2.0 JAKO PRÓBA KONSTRUKCJI SPOŁECZNO-KULTUROWEGO PERPETUUM MOBILE

W pierwszych latach XXI wieku doszło do eksplozji popularności internetowych serwisów społecznościowych. Tendencję do współtworzenia portali (np. MySpace i YouTube) przez ich użytkowników zaczęto określać mianem demokratyzacji internetu lub upowszechniania się witryn nurtu Web 2.0. Przemiany te cechowała m.in. globalna komunikacja między użytkownikami stron internetowych, powszechne uczestnictwo w tworzeniu wyglądu witryn oraz ich funkcjonalności i zawartości. Dostęp do nowych mediów zaczął zmieniać życie członków współczesnych społeczeństw. Jak twierdzi Terri Hardin: „Komunikowanie się przez społeczne media to nie jakaś chwilowa pokoleniowa moda, to międzypokoleniowe, łatwo rozprzestrzeniające się zjawisko, które zmienia sposób, w jaki myślimy. I w jaki spotykamy się. I w jaki handlujemy”[1].

Podobny trend „współpracy przy tworzeniu” dostrzeżono w rozwoju gier wideo. W 2006 roku, blisko trzy lata po premierze, rosnącą lawinowo popularnością zaczęła się cieszyć gra sieciowa *Second Life* (*SL*)[2]. Niektórzy sądzą, że wirtualne lądy tworzone przez użytkowników *SL* stanowią pierwowzór nowych trójwymiarowych stron internetowych, zaczyn technologii *World Wide Sim* lub *3D Internet*[3].

Analogie między rozwojem nowych witryn i gier sieciowych zaczęli dostrzegać ludzie związani z branżą elektronicznej rozrywki. Błyskawicznie ukuto takie pojęcia m.in., jak: Game 2.0, Games 2.0, Game 3.0, Games 3.0, User Generated

---

[1] T. Hardin, *The Social Revolution*, „Successful Meetings”, nr 10(56), New York 2007, s. 28.

[2] W styczniu 2006 roku *Second Life* miało około 120 tysięcy użytkowników, we wrześniu 2007 roku było ich już ponad 9,5 milionów. Zob. *Second Life Virtual Economy Key Metrics Through September 2007*, <http://static.secondlife.com/economy/stats_200710.xls>, 25 października 2007.

[3] C. Metz, *The Emperor's New Web*, „PC Magazine”, 21.04.07, Ziff Davis Publishing, s. 70-77; W. Roush, *Second Earth*, „Technology Review”, July/August 2007, Massachusetts Institute of Technology, s. 39-48.

Gaming, Gaming 2.0[4]. Szczegółowe przedstawienie wymienionych dzieł, technologii i określeń wymagałoby obszernej i złożonej publikacji, dlatego też w niniejszym artykule tylko powierzchownie przedstawione zostaną najważniejsze cechy zjawiska Games 2.0, perspektywy jego rozwoju i propozycje badań.

Koncepcję „treści tworzonych przez użytkowników" (*User-Generated Content*; UGC) należy uznać za podstawową dla zrozumienia podobieństw zmian zachodzących w rozwoju internetu i w produkcji gier sieciowych nowej generacji. Według Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD) treści użytkowników Web 2.0 i podobnego oprogramowania sieciowego (np. gier online, programów do podcastingu) charakteryzują się trzema cechami[5]: (1) „potrzebą publikacji" – przedstawienia dla szerokiego grona odbiorców (nie są to więc np. listy prywatne); (2) „wysiłkiem kreatywnym" – wkładem własnym użytkownika w publikowaną pracę; (3) „twórczością poza życiem zawodowym" – prace stanowią przejaw działalności dobrowolnej i niekomercyjnej. Przykładem UGC na witrynach WWW mogą być np. autorskie rysunki, zdjęcia, utwory muzyczne, filmy, recenzje, komentarze, audycje, książki, hasła encyklopedyczne. W przypadku gier zaś, jak ukazuje przykład *SL*, mogą to być w zasadzie wszystkie elementy stanowiące wirtualne środowisko (zabytki, pomieszczenia biurowe itp.) oraz wszystkie dające się w nim stworzyć obiekty interaktywne (np. samochody, obrazy, ubrania, gazety, dzieła sztuki, animacje postaci, odgłosy).

Co kryje się pod hasłem Games 2.0? Nie jest to bynajmniej gatunek gier wideo, lecz nurt ich produkcji, a zarazem jeden z poziomów rozwoju gier sieciowych i wirtualnych ekonomii. Produkt mieszczący się w ramach tego nurtu powinien się charakteryzować sześcioma cechami: (1) linia fabularna nie jest tu tak istotna, co ogólna koncepcja przebiegu rozgrywki (zupełnie jak np. w grach logicznych i zręcznościowych); (2) oś rozgrywki stanowi udostępnianie UGC i modyfikacja

[4] W opracowaniu przyjmujemy założenie, że hasła Game 2.0, Games 2.0, Game 3.0 i Games 3.0 są sobie równoznaczne, a ich powstanie wiąże się z rywalizacją między korporacjami produkującymi gry. Zob. B. Stumpel, *GAME 2.0*, 16.07.2006, <http://bobstumpel.blogspot.com/2006/07/game-20.html>, 21 listopada 2007; K. Hall, *Nintendo Gives Design Power to the Player*, 27.09.2006, <http://www.businessweek.com/globalbiz/content/sep2006/gb20060927_472864.htm>, 21 listopada 2007; O. Bennallack, *Games 2.0: The internet is the games platform*, 28.02.2007, <http://www.developmag.com/news/25850/Games-20-The-internet-is-the-games-platform>, 21 listopada 2007; R. Miller, *Joystiq and Engadget live at Sony's 2007 GDC keynote*, 07.03.2007, <http://www.joystiq.com/2007/03/07/joystiq-and-engadget-live-at-sonys-2007-gdc-keynote/>, 21 listopada 2007; T. Thorsen, *GDC 07: PS3 phoning Home this fall*, 07.03.2007, <http://www.gamespot.com/news/6166926.html>, 21 listopada 2007; J. Callaham, *GDC: Sony Keynote Address-Live!*, 07.03.2007, <http://www.firingsquad.com/news/newsarticle.asp?searchid=14610>, 21 listopada 2007; M. Matthews, *Game 3.0 is Nothing New*, 30.03.2007, <http://www.next-gen.biz/index.php?option=com_content&task=view&id=5078&Itemid=2>, 21 listopada 2007; E. Boyes, *XNA boss: We've got Web 2.0, we need Games 3.0*, 25.07.2007, <http://www.gamespot.com/news/6175619.html>, 21 listopada 2007; J. Lovison, *UGG: User Generated Gaming*, 10.08.2007, <http://publications.mediapost.com/index.cfm?fuseaction=Articles.showArticleHomePage&art_aid=65578>, 21 listopada 2007.

[5] S. Wunsch-Vincen, G. Vickery, *Participative Web: User-Created Content*, OECD 2007, <http://www.oecd.org/dataoecd/57/14/38393115.pdf>, 25 października 2007, s. 8-9.

wirtualnego świata gry; (3) gra staje się platformą do publikacji i korzystania z rozmaitych materiałów; (4) użytkownicy nieustannie dzielą się danymi, a także informacjami o nowych treściach i sposobach ich tworzenia; (5) produkt traci niektóre cechy gry i silnie łączy się z rzeczywistością (np. treści gry można sprzedać za realne pieniądze); (6) producent gry zaczyna przypominać operatora sieci; gracz, konsument zaś wciela się w producenta i twórcę. Spośród znanych obecnie gier wszystkie te elementy najpełniej oddaje *SL*[6].

Należy sądzić, że rozwój nurtu Games 2.0 jest zjawiskiem perspektywicznym[7]. Docelowo pociąga to za sobą trzy zmiany[8]: (1) produkcję „gier polegających na tworzeniu w nich gier"; (2) uznanie, iż rozrywka gracza to twórczość, która może stać się pracą zarobkową; (3) traktowanie internetu jako powszechnie dostępnej platformy do publikacji, kreacji i korzystania z gier bez względu na urządzenia (np. komputery, konsole, telefony komórkowe), z których uzyskuje się dostęp do tej sieci. Należy zakładać, że największy sukces będą odnosić te gry, które pozwolą użytkownikom na dokonanie czegoś, co pozostawia trwały ślad po ich aktywności, a jednocześnie daje im dochód bądź utrzymanie i motywuje do dalszej pracy o charakterze rozrywkowym. Internet zaś pozwala na dotarcie z każdą treścią (np. „grą w grze") nawet do najbardziej odległego i wysublimowanego, bądź też przeciwnie: zupełnie masowego odbiorcy i konsumenta. Im mniej gra lub usługa utrzymana w nurcie Games 2.0 będzie kosztować oraz im mniejsze będzie miała wymagania sprzętowe, tym więcej osób będzie mogło z niej korzystać i polecić ją innym.

Nie należy bagatelizować konsekwencji samego dostępu do sieciowych technologii pozwalających na upowszechnianie treści UGC, które stanowią trzon nurtu Games 2.0. Dostęp ten sprzyja bowiem „ucyfrowieniu społeczeństw", czyli rosnącej dominacji rynku nad demokracją. Współtworzone przez

[6] Autorzy pozostawili użytkownikom dużą swobodę w budowaniu i przekształcaniu świata gry, ograniczając swoje role do administracji serwerów oraz nadzoru nad treściami UGC i zachowaniami graczy. Produkt sprawia wrażenie stale niedokończonego, jest otwartą platformą, na której przejawia się aktywność graczy. Zabawa nie ma jednej narzuconej historii – gracze tworzą własne miejsca, a każde z nich może być związane z inną opowieścią. Postaci gracza – awatarowi zwanemu rezydentem – nadaje się cechy wyglądu i zachowania pożądane przez użytkownika. Dobrami stworzonymi przez graczy można handlować. Część koncepcji zabawy stanowi swobodna wędrówka między lokacjami, a więc podziwianie oraz korzystanie z przejawów twórczości graczy. Wreszcie całość uzupełnia wymienianie się wiedzą o tym, jak skopiować i rozwinąć poszczególne pomysły zamieszczone w świecie gry. Podobne istniejące już gry to m.in. *There*, *Dotsoul*, *Active Worlds*, *Entropia Universe*.

[7] Spośród pozycji zapowiedzianych na 2008 rok cechy Games 2.0 mają posiadać *Spore* i *LittleBigPlanet*. Z nurtem będą też związane gry i usługi autorstwa takich znanych projektantów gier jak: Tetsuya Mizuguchi (wirtualne Tokio w *SL*), Raph Koster (usługa Metaplace) i David Perry (gra *Top Secret*). Ponadto w latach 2005-2007 firmy Microsoft, Nintendo i Sony wprowadziły na rynek usługi, które również posiadają cechy Games 2.0, są to: Nintendo Mii, Live Anywhere, XNA, WiiWare, Sony E-Distribution Initiative. W 2008 roku dołączy do nich jeszcze usługa PlayStation Home, która ma mieć wiele podobieństw w funkcjonalności do *SL*.

[8] Por. P. Jackson, M. de Lussanet, L. Menke, *The Real Business Of Virtual Worlds*, raport z 23 marca 2007, Forrester Research, Cambridge 2007.

użytkowników gry wideo doskonale wpisują się w procesy zmian zachodzące w krajach rozwiniętych[9].

Games 2.0 to nie tylko oddolne ujawnianie się niewykorzystanych uprzednio pokładów aktywności ludzi korzystających z gier sieciowych. To także okazja do odgórnego pobudzania lub wykorzystywania ludzkiej działalności. Dotychczasowe analizy wskazują na wiele często sprzecznych ze sobą skutków dostępności treści UGC[10].

Można pokusić się o stwierdzenie, że jesteśmy świadkami tworzenia się nowego ładu społecznego. Ład ten cechuje się jednoczesnym poszukiwaniem źródeł pomysłowości i wzrastającym stechnicyzowaniem społeczeństw. Choć to ludzie tworzą narzędzia i technologie dopasowujące się do struktur, tradycji i obyczajów społecznych, to obecność nowych technologii sprzyja myśleniu, że zależność ta jest odwrotna, że to wynalazki są „odpowiedzialne" za ludzkie sukcesy i porażki. Przykładem może być tu przekonanie, że praca przy komputerze pociąga za sobą izolację społeczną, choć komputer nie tylko daje możliwość projektowania nieznanych wcześniej rzeczy, ale też szansę wejścia do sieci i nowych kontaktów z ludźmi. Analogicznie dostęp do technologii publikacji UGC i twórcze wykorzystanie ich przez ludzi będą ujawniać istnienie nowych stereotypów i podziałów społecznych. Już w latach 90. XX wieku głośno było o graczach, którzy tworzyli modyfikacje gier wideo, a następnie zostawali pracownikami profesjonalnych

[9] Jak twierdzi Jacques Attali: „Wzmocnienie we współczesnym kapitalizmie wymiaru spektaklu spotęguje władzę towaru. Wartość rzeczy nie będzie zależna od rzadkości jej występowania, lecz jej popularności, mierzonej przez swego rodzaju listy przebojów: im większą popularność zyska przedmiot, tym stanie się cenniejszy (jednak jego jednostkowa cena nie wzrośnie). Trzeba go więc będzie wyreżyserować, by stał się ulubieńcem konsumentów-widzów, trzeba będzie sprawić, by każdy uwierzył, że dzięki posiadaniu owego przedmiotu nawiąże bliskie kontakty z innymi, że zyska poczucie przynależności do klubu (klubu posiadaczy przedmiotów tej samej marki) czy temat do rozmów (obejrzenie tego samego filmu, meczu, słuchanie tej samej piosenki). Bycie modnym jak nigdy dotąd będzie stanowiło warunek *sine qua non* przynależności grupowej, choćby przelotnej. Gwiazdy teatru, muzyki, sportu, telewizji czy polityki, jako towary takie jak inne, skazane będą naturalnie na tę samą obróbkę. W przedsiębiorstwach praca na zlecenie przestanie być wyjątkiem, będzie regułą". J. Attali, *Świat, który nadchodzi. Zwycięstwo rynku jako kres demokracji,* tłum. W. Nowicki, „Dziennik-Europa", 24.11.2004, <http://www.dziennik.pl/dziennik/europa/article46709/Swiat_ktory_nadchodzi.html>, 25 października 2007. Zob. również: J. Rifkin, *Wiek dostępu: nowa kultura hiperkapitalizmu, w której płaci się za każdą chwilę życia*, tłum. E. Kania, Wydawnictwo Dolnośląskie, Wrocław 2003.

[10] Są to m.in. wzrost sprzedaży nowego sprzętu i oprogramowania; upowszechnianie się usług dla bardziej zaangażowanych twórców; nowe koncepcje, inicjatywy i zajęcia; nowe techniki reklamy i marketingu; zmiany w pracy tradycyjnych mediów; zmiany w sposobie określania pracy i czasu wolnego; zmiany w produkcji i dostępie do informacji; zalew informacyjny; częstsza komunikacja; nowe przestrzenie edukacji i nauczania; wymiana wiedzy naukowej; wzrost wiedzy; zmiana sposobu rekrutacji nowych talentów; spadek izolacji społecznej; wzrost zaangażowania społecznego i uczestnictwa politycznego; sprzyjanie świadomym decyzjom jednostek; dalsza indywidualizacja; konkurencja między osobami udostępniającymi treści; zanik empatii; wzrost umiejętności kreatywnych; nowe uzależnienia; nowe nierówności społeczne i gospodarcze; zmiany norm prawnych; problemy z ochroną prywatności i bezpieczeństwem; znoszenie struktur hierarchicznych. Zob. T.L. Friedman, *Świat jest płaski*, Rebis, Poznań 2006; S. Wunsch-Vincen, G. Vickery, op. cit., s. 28-39.

firm deweloperskich. Nurt Games 2.0 otwiera podobne ścieżki kariery zawodowej przed wieloma osobami. Powiązania i zależności między operatorami gier i usług a ich użytkownikami mogą być bardzo zróżnicowane i skomplikowane.

Opis nowego ładu wymaga posługiwania się innymi niż dotąd koncepcjami i pojęciami. Dylematy terminologiczne, jakie ujawniają się przy zjawiskach związanych z UGC, zdają się wpisane w ich specyfikę. Przykładowo dla określenia różnych form współpracy między użytkownikami sieci używa się haseł takich jak: *open source*[11], *crowdsourcing*[12] i *uploading*[13]. Gry sieciowe, bądź wirtualne światy z treściami UGC, są zaś określane jako np. *Massively Single-player Online Game*[14], *Social Virtual World*[15], *Massively Multiplayer Online Social Game*[16], *Multi-User Virtual Environment*[17]. W przypadku części z tych pojęć nie tylko trudno ustalić ich autorów, ale też naukową użyteczność. Zdaje się, że słowa te pojawiają się nagle i są używane na tyle często, głównie ze względów marketingowych, iż gubią swoje pierwotne znaczenie. Do tego dochodzą koncepcje inteligentnych technologii[18], inteligencji zbiorowej lub kolektywnej[19], inteligentnych tłumów[20], refleksyjnych struktur społecznych[21], kultury uczestnictwa i polityki uczestnictwa[22] oraz wikinomii[23]. Brak teorii porządkującej powiązania między wskazanymi terminami może znacznie utrudnić zrozumienie przemian zachodzących we współczesnych

---

[11] Dyskusje nad określeniem relacjonuje *Wikipedia – Open source*, <http://en.wikipedia.org/wiki/Open_source>, 21 listopada 2007.

[12] J. Howe, *The Rise of Crowdsourcing*, „Wired", June 2006, <http://www.wired.com/wired/archive/14.06/crowds.html>, 21 listopada 2007.

[13] T.L. Friedman, op. cit., s. 104.

[14] M. Bittanti, D. Perkel, *Sporadic Learning? An ethnographic study of the user-generated content in Will Wright's Spore*, <http://digitalyouth.ischool.berkeley.edu/node/37>, 21 listopada 2007.

[15] N. Wilson, *The Problem with Virtual Worlds*, 23.10.2007, <http://metaversed.com/23-oct-2007/problem-virtual-words>, 21 listopada 2007; idem, *Social Virtual Worlds, A Revised List*, 26.10.2007, <http://metaversed.com/25-oct-2007/social-virtual-worlds-revised-list>, 21 listopada 2007.

[16] *Wikipedia – Massively multiplayer online game*, <http://en.wikipedia.org/wiki/Massively_multiplayer_online_game>, 21 listopada 2007.

[17] B. Brdicka, *Multi User Virtual Environment and its possible use in Education*, 1999, <http://it.pedf.cuni.cz/~bobr/MUVE/muveen.htm>, 21 listopada 2007.

[18] Zob. *Ray Kurzweil Archives*, <http://www.kurzweilai.net/meme/frame.html?m=10>, 21 listopada 2007.

[19] P. Lévy, *Collective Intelligence: Mankind's Emerging World in Cyberspace*, Perseus, Cambridge 1997; D. de Kerckhove, *Inteligencja otwarta. Narodziny społeczeństwa sieciowego,* tłum. A. Hildebrandt i R. Glegoła, Mikom, Warszawa 2001.

[20] H. Rheingold, *Smart Mobs: The Next Social Revolution*, Basic Books, New York 2003; J. Surowiecki, *The Wisdom of Crowds: Why the Many are Smarter than the Few and How Collective Wisdom Shapes Business*, Economies, Societies and Nations, Doubleday, New York 2004.

[21] U. Beck, A. Giddens, S. Lash, *Reflexive Modernization*, Polity Press, Cambridge 1994; U. Beck, *Społeczeństwo ryzyka: w drodze do innej nowoczesności,* tłum. S. Cieśla, Scholar, Warszawa 2002; A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość: „Ja" i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, tłum. A. Szulżycka, PWN, Warszawa 2001; A. Giddens, *Stanowienie społeczeństwa: zarys teorii strukturacji*, tłum. S. Amsterdamski, Zysk, Poznań 2003.

[22] H. Jenkins, *Kultura konwergencji. Zderzenie starych i nowych mediów*, tłum. M. Bernatowicz i M. Filiciak, WAiP, Warszawa 2007.

[23] D. Tapscott, A.D. Williams, *Wikinomics: How Mass Collaboration Changes Everything*, Portfolio, New York 2006.

społeczeństwach. Przykładowo Don Tapscott i Anthony Williams, autorzy pojęcia wikinomii, stwierdzają krótko, iż jest to „nowa sztuka i nauka współpracy”[24] i „metafora dla nowej ery współdziałania i uczestnictwa”[25]. Jak piszą: „To coś więcej niż open source, sieci społeczne, tak zwany crowdsourcing, inteligentne tłumy, mądrość tłumów sieciowych, czy inne poglądy na ten temat. Mówimy tu raczej o głębokich zmianach w strukturze i *modus operandi* korporacji oraz w naszej ekonomii, które zasadzają się na nowych zasadach konkurowania – takich jak otwartość, partnerstwo, dzielenie się i działanie globalne”[26]. Twierdzenie to nie tylko implikuje dominację rynku nad społeczeństwem. Świadczy też o rosnącej konieczności wspierania relacji gospodarczych wiedzą o regułach codziennego życia społecznego.

Wreszcie poszukując określenia dla współczesnych twórców – ludzi przyczyniających się do kształtowania nowego ładu – można posłużyć się koncepcją „Generacji C”, którą w marcu 2004 roku przedstawiła firma Trendwatching.com[27]. Generacja C to pokolenie kulturowe ludzi, którzy mają dostęp do nowych mediów i potrafią zrobić z nich użytek. To osoby uczestniczące w samodzielnym lub zbiorowym tworzeniu i udostępnianiu treści. Wiek tych osób nie gra roli. Ważne jest, że żyją w społeczeństwach mających powszechny dostęp do sieci internet. Na drodze kolejnych analiz i badań cechy generacji C zostały znacznie rozszerzone[28]. Możemy wyobrazić sobie, że w dobie Games 2.0 gracz jako użytkownik i współtwórca gier będzie osobą, która najpełniej łączy pracę z przyjemnością. Ma mieć własną etykę podejmowania działań, prowadzenia interesów i wchodzenia w relacje z innymi. Niezbędne jest zanalizowanie biografii osób związanych z branżą gier wideo (np. projektantów gier; deweloperów, którzy po sukcesach swoich niezależnych projektów otrzymali zatrudnienie w korporacjach; e-sportowców; przedstawicieli organizacji promujących różne typy gier) – ze szczególnym uwzględnieniem dylematów i konfliktów ról społecznych.

---

[24] Ibidem, s. 18.

[25] Ibidem, s. 18.

[26] Ibidem, s. 3.

[27] *GENERATION C*, marzec 2004, <http://www.trendwatching.com/trends/GENERATION_C.htm>, 21 listopada 2007. Na marginesie można dodać, że spółka Trendwatching.com w myśl strategii crowdsourcing na całym świecie zatrudnia ponad osiem tysięcy osób, które poszukują nowych trendów konsumenckich.

[28] Zasadniczo cechy generacji C można sprowadzić do zbioru powiązań z anglojęzycznymi określeniami takimi jak: *caring* (opiekuńczość); *celebrity* (sława); *channels* (kanały); *character* (charakter); *code* (kodowanie); *collaboration* (współpraca); *community*, *communication* (społeczność, komunikacja); *companies*, *corporations* (duże firmy, korporacje; *complexity* (złożoność); *connection* (połączenie); *consensus* (powszechna zgoda); *content* (treści); *control* (kontrola); *creativity*, *creative*, *creators* (inwencja, kreatywny, twórcy); *criteria* (kryteria, reguły); *culture* (kultura); *cusp* (czubek) i *cynicism* (cynizm). Na podstawie: *Meet Generation 'C'*, 11.01.2004, raport z badań BIGresearch dla American Press Institute, <http://www.mediacenter.org/pages/mc/research/meet_generation_c/>, 21 listopada 2007; J. Pearce, *Meet Generation C: Renaissance revisited*, „Idealog”, nr 3(3), Auckland 2006, s. 36-45; P. Wilson, *Introducing generation C*, „ICIS Chemical Business Americas”, nr 3(272), New York 2007, s. 29; J. Dye, *Meet Generation C: Creatively Connecting Through Content*, „EContent”, nr 4(30), Wilton 2007, s. 38-43.

Przedstawiony zarys zjawiska Games 2.0 pozostawia spore pole do dyskusji nad kierunkiem rozwoju elektronicznej rozrywki. Przyjmijmy, że mamy do czynienia z wyborem między dwoma uzupełniającymi się stanowiskami[29]: ideologią społeczno-kulturowego perpetuum mobile i utopią powszechnej twórczości. W pierwszym przypadku gry będą cyfrowym opium dla mas, czymś, co ma zachęcać do pracy, nauki, konsumpcji, uczestniczenia w życiu publicznym, a nawet do udziału w wyborach politycznych. Jak dowodzi Jacques Attali gry pozwolą na niemal nieograniczone pozorowanie rzeczywistości[30]. Scenariusz ten w zasadzie zakłada utrzymanie w ryzach tych, którzy nie mogą znaleźć stałej pracy w świecie istniejącym poza ekranem komputera[31]. Jego realizacja oznacza konstrukcję społeczno-kulturowego perpetuum mobile, mechanizmu stanowiącego nieartykułowany cel projektów paranaukowych[32]. Mechanizm taki sprawiłby, że gry upodobniłyby się do kamieniołomów, w których kultura przez treści UGC raczej ulegałaby niszczeniu niżeli ulepszaniu. Trudno jednak uwierzyć, że ludzie wytrzymają taką implozję pracy i konsumpcji do własnych domów.

Mówiąc zaś o utopii powszechnej twórczości, nawiązujemy do teorii Josepha Beuysa, w myśl której wszyscy ludzie mają potencjał twórczy, a związane z nim wartości duchowe są ważniejsze niż materialne lub ekonomiczne[33]. Autor ten sądził, iż tylko przez kreatywność ludzie mogą stać się wolni. Tej wolności sprzyjać ma rozwój technologii, który wymagając od jednostek coraz mniej pracy, postawi je przed problemem wykorzystania czasu wolnego. Gry współtworzone przez użytkowników jako przestrzenie komunikacji mogą więc do pewnego stopnia sprzyjać rozwojowi gospodarki niematerialnej, tworzeniu nowych pomysłów i tymczasowych miejsc pracy oraz służyć kształceniu ludzi samoświadomych i być źródłem zmian[34]. Podstawową przeszkodą jest jednak założenie, że wszyscy

[29] Ideologia jest tu rozumiana jako wytwór grup społecznych, który ma wspierać istniejący porządek społeczny i bronić interesów grupowych. Wytwór ten może być formułowany w mniej lub bardziej jawny sposób. Utopię zaś pojmuje się jako ideologię, której przedstawiciele głoszą na tyle radykalny program przebudowy społeczeństwa, że jego wcielenie w życie jest nierealistyczne. Zob. K. Mannheim, *Ideologia i utopia*, tłum. J. Miziński, Test, Lublin 1992.

[30] Gry wideo mogą pozorować m.in. mobilność społeczną (dawać ludziom poczucie, że odnoszą osobiste sukcesy lub porażki, że mogą awansować lub uczestniczyć w elitarnych grupach społecznych) i zajmowanie się wszystkim, czego zabrania moralność (np. zabijaniem). Zob. J. Attali, *Słownik XXI wieku*, tłum. B. Panek, Wydawnictwo Dolnośląskie, Wrocław 2002, s. 77 i 176.

[31] Por. H.P. Martin, H. Schumann, *Pułapka globalizacji: atak na demokrację i dobrobyt*, tłum. M. Zybura, Wydawnictwo Dolnośląskie, Wrocław 1999; J. Kuroń, *Działanie: jeśli nie panujemy nad swoim życiem, ono panuje nad nami*, Wydawnictwo Dolnośląskie, Wrocław 2002, s. 150-155; J. Rifkin, *Koniec pracy: schyłek siły roboczej na świecie i początek ery postrynkowej*, tłum. E. Kania, Wydawnictwo Dolnośląskie, Wrocław 2001.

[32] Zob. Z.E. Roskal, *Perpetuum mobile,* w: A. Maryniarczyk (red.), *Powszechna encyklopedia filozofii*. Tom 8., Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, Lublin 2007, s. 118-119.

[33] J. Beuys, *Każdy artystą,*, tłum. K. Krzemień, w: A. Mencwel (red.), *Antropologia kultury. Zagadnienia i wybór tekstów, cz. I*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2001, s. 546. Zob. również: J. Kaczmarek, *Joseph Beuys od sztuki do społecznej utopii*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2001.

[34] Por. E. Bendyk, *Przyszłość pracy. Polska, Czechy, Słowacja*, raport Fundacji im. Heinricha Bölla, maj 2007,

ludzie mogą być graczami i twórcami[35]. Zawsze istnieją mniejszości – nawet w rozwiniętych społeczeństwach żyją dysponenci „słabszego" kapitału ludzkiego[36].

Podsumowując należy stwierdzić, iż rozległość konsekwencji dostępności treści UGC i Games 2.0 będzie wymagać pogłębionych badań jakościowych. Dotychczasowe analizy relacji między operatorami a użytkownikami Games 2.0, które zachodzą w sferze kultury i konsumpcji, można uznać za niewystarczające[37]. Niezbędne jest uwzględnienie szerszego otoczenia społecznego, sfer: polityki, organizacji pozarządowych, społeczności obywatelskiej, IV sektora (korupcji), religii, edukacji oraz prawa. Należy również brać pod uwagę konflikty przynależności użytkowników Games 2.0 do wielu sfer i sektorów. Jakościowe analizy komentarzy i dyskusji na forach gier, form promocji gier, treści publikowanych w grach przez producentów i graczy, wywiadów z przedstawicielami branży oraz komunikatów organizacji pozarządowych i władz państwowych pozwolą m.in. na opracowanie typologii powiązań udostępnianych treści z realiami życia społecznego; określenie zróżnicowania graczy; wydzielenie form uczestnictwa w nurcie Games 2.0 i wykorzystywanych w nim umiejętności; wyznaczenie barier uczestnictwa i powodów jego odrzucania.

Literatura:

Attali J., 2002, *Słownik XXI wieku*, tłum. B. Panek, Wydawnictwo Dolnośląskie, Wrocław.

Attali J., 24.11.2004, *Świat, który nadchodzi. Zwycięstwo rynku jako kres demokracji*, tłum. W. Nowicki, „Dziennik-Europa", <http://www.dziennik.pl/dziennik/europa/article46709/Swiat_ktory_nadchodzi.html>, 25 października 2007.

Beck U., Giddens A., Lash S., 1994, *Reflexive Modernization*, Cambridge: Polity Press.

Beck U., 2002, *Społeczeństwo ryzyka: w drodze do innej nowoczesności*, tłum. S. Cieśla, Scholar, Warszawa.

<http://www.boell.pl/download_pl/przyszlosc_pracy_bendyk.pdf>, 21 listopada 2007.

[35] Zob. T. Hardin, op. cit., s. 30; P. Lévy, op. cit., s. 20.

[36] Kapitał ludzki rozumiany jest tutaj jako wszystkie cechy i zdolności, które można przypisać pojedynczemu człowiekowi (np. wykształcenie, stan zdrowia, wiek, płeć, znajomość języków obcych i obsługi komputera). Zob. B. Hamm, *Kapitał społeczny z punktu widzenia socjologicznego*, w: L. Frąckiewicz, A. Rączaszek (red.), *Kapitał społeczny*, WAE, Katowice 2004, s. 52. Powszechne jest zawyżanie znaczenia wkładu uczestników, co obrazuje przykład Wikipedii – w 2006 roku tylko 0.2% użytkowników tej strony edytowało wpisy encyklopedyczne. Więcej na temat nierówności w twórczym uczestnictwie znajduje się w pracach: J. Nielsen, 09.10.2006, *Participation Inequality: Encouraging More Users to Contribute*, <http://www.useit.com/alertbox/participation_inequality.html>, 21 listopada 2007, W. Crawford, *Long Live the Audience!*, „EContent", nr 8(30), Wilton 2007, s. 23; R. Florida, *The World Is Spiky*, „The Atlantic", nr 3(296), Washington DC 2005, s. 48-51.

[37] Por. H. Jenkins, *Quentin Tarantino's Star Wars?: Digital Cinema, Media Convergence and Participatory Culture*, <http://web.mit.edu/cms/People/henry3/starwars.html>, 21 listopada 2007.

Bendyk E., maj 2007, *Przyszłość pracy. Polska, Czechy, Słowacja*, raport Fundacji im. Heinricha Bölla, <http://www.boell.pl/download_pl/przyszlosc_pracy_bendyk.pdf>, 21 listopada 2007.

Bennallack O., 28.02.2007, *Games 2.0: The internet is the games platform*, <http://www.developmag.com/news/25850/Games-20-The-internet-is-the-games-platform>, 21 listopada 2007.

Beuys J., 2001, *Każdy artystą,* tłum. K. Krzemień, w: Mencwel A. (red.), *Antropologia kultury. Zagadnienia i wybór tekstów, cz. I*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, s. 543-547.

Bittanti M., Perkel D., *Sporadic Learning? An ethnographic study of the user-generated content in Will Wright's Spore*, <http://digitalyouth.ischool.berkeley.edu/node/37>, 21 listopada 2007.

Boyes E., 25.07.2007, *XNA boss: We've got Web 2.0, we need Games 3.0*, <http://www.gamespot.com/news/6175619.html>, 21 listopada 2007.

Brdicka B., 1999, *Multi User Virtual Environment and its possible use in Education*, <http://it.pedf.cuni.cz/~bobr/MUVE/muveen.htm>, 21 listopada 2007.

Callaham J., 07.03.2007, *GDC: Sony Keynote Address-Live!*, <http://www.firingsquad.com/news/newsarticle.asp?searchid=14610>, 21 listopada 2007.

Crawford W., 2007, *Long Live the Audience!*, „EContent", nr 8(30), Wilton, s. 23.

de Kerckhove D., 2001, *Inteligencja otwarta. Narodziny społeczeństwa sieciowego,* tłum. A. Hildebrandt i R. Glegoła, Mikom, Warszawa.

Dye J., 2007, *Meet Generation C: Creatively Connecting Through Content*, „EContent", nr 4(30), Wilton, s. 38-43.

Florida R., October 2005, *The World Is Spiky*, „The Atlantic", nr 3(296), Washington DC, s. 48-51.

Friedman T. L., 2006, *Świat jest płaski*, Rebis, Poznań.

GENERATION C, marzec 2004, <http://www.trendwatching.com/trends/GENERATION_C.htm>, 21 listopada 2007.

Giddens A., 2001, *Nowoczesność i tożsamość: „Ja" i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, tłum. A. Szulżycka, PWN, Warszawa.

Giddens A., 2003, *Stanowienie społeczeństwa: zarys teorii strukturacji*, Zysk, Poznań.

Hall K., 27.09.2006, *Nintendo Gives Design Power to the Player*, <http://www.businessweek.com/globalbiz/content/sep2006/gb20060927_472864.htm>, 21 listopada 2007.

Hamm B., 2004, *Kapitał społeczny z punktu widzenia socjologicznego*, w: Frąckiewicz L., Rączaszek A. (red.), *Kapitał społeczny*, WAE, Katowice, s. 49-59.

Hardin T., 2007, *The Social Revolution*, „Successful Meetings", nr 10(56), New York, s. 28-32.

Howe J., June 2006, *The Rise of Crowdsourcing*, „Wired", <http://www.wired.com/wired/archive/14.06/crowds.html>, 21 listopada 2007.

Jackson P., de Lussanet M., Menke L., 2007, *The Real Business Of Virtual Worlds*, raport z 23 marca 2007, Forrester Research, Cambridge.

Jenkins H., 2007, *Kultura konwergencji. Zderzenie starych i nowych mediów*, tłum. M. Bernatowicz i M. Filiciak, WAiP, Warszawa.

Jenkins H., *Quentin Tarantino's Star Wars?: Digital Cinema, Media Convergence and Participatory Culture*, <http://web.mit.edu/cms/People/henry3/starwars.html>, 21 listopada 2007.

Kaczmarek J., 2001, *Joseph Beuys od sztuki do społecznej utopii*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.

Kuroń J., 2002, *Działanie: jeśli nie panujemy nad swoim życiem, ono panuje nad nami*, Wydawnictwo Dolnośląskie, Wrocław.

Lévy P., 1997, *Collective Intelligence: Mankind's Emerging World in Cyberspace*, Perseus, Cambridge.

Lovison J., 10.08.2007, *UGG: User Generated Gaming*, <http://publications.mediapost.com/index.cfm?fuseaction=Articles.showArticleHomePage&art_aid=65578>, 21 listopada 2007.

Mannheim K., 1992, *Ideologia i utopia*, Test, Lublin.

Martin H.P., Schumann H., 1999, *Pułapka globalizacji: atak na demokrację i dobrobyt*, Wydawnictwo Dolnośląskie, Wrocław.

Matthews M., 30.03.2007, *Game 3.0 is Nothing New*, <http://www.next-gen.biz/index.php?option=com_content&task=view&id=5078&Itemid=2>, 21 listopada 2007.

Meet Generation 'C', 11.01.2004, raport z badań BIGresearch dla American Press Institute, <http://www.mediacenter.org/pages/mc/research/meet_generation_c/>, 21 listopada 2007.

Metz C., 21.04.07, *The Emperor's New Web*, „PC Magazine", Ziff Davis Publishing, s. 70-77.

Miller R., 07.03.2007, *Joystiq and Engadget live at Sony's 2007 GDC keynote*, <http://www.joystiq.com/2007/03/07/joystiq-and-engadget-live-at-sonys-2007-gdc-keynote/>, 21 listopada 2007.

Nielsen J., 09.10.2006, *Participation Inequality: Encouraging More Users to Contribute*, <http://www.useit.com/alertbox/participation_inequality.html>, 21 listopada 2007.

Pearce J., 2006, *Meet Generation C: Renaissance revisited*, „Idealog", nr 3(3), s. 36-45.

Ray Kurzweil Archives, <http://www.kurzweilai.net/meme/frame.html?m=10>, 21 listopada 2007.

Rheingold H., 2003, *Smart Mobs: The Next Social Revolution*, New York: Basic Books.

Rifkin J., 2001, *Koniec pracy: schyłek siły roboczej na świecie i początek ery postrynkowej*, tłum. E. Kania, Wydawnictwo Dolnośląskie, Wrocław.

Rifkin J., 2003, *Wiek dostępu: nowa kultura hiperkapitalizmu, w której płaci się za każdą chwilę życia*, tłum. E. Kania, Wydawnictwo Dolnośląskie, Wrocław.

Roskal Z.E., 2007, *Perpetuum mobile*, [w:] Maryniarczyk A. (red.), *Powszechna encyklopedia filozofii. Tom 8.*, Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, Lublin, s. 118-119.

Roush W., July/August 2007, *Second Earth*, „Technology Review", Massachusetts Institute of Technology, s. 39-48.

Second Life Virtual Economy Key Metrics Through September 2007, <http://static.secondlife.com/economy/stats_200710.xls>, 25 października 2007.

Stumpel B., 16.07.2006, *GAME 2.0*, <http://bobstumpel.blogspot.com/2006/07/game-20.html>, 21 listopada 2007.

Surowiecki J., 2004, *The Wisdom of Crowds: Why the Many are Smarter than the Few and How Collective Wisdom Shapes Business, Economies, Societies and Nations,* New York: Doubleday.

Tapscott D., Williams A.D., 2006, *Wikinomics: How Mass Collaboration Changes Everything*, New York: Portfolio.

Thorsen T., 07.03.2007, *GDC 07: PS3 phoning Home this fall*, <http://www.gamespot.com/news/6166926.html>, 21 listopada 2007.

Wikipedia – Massively multiplayer online game, <http://en.wikipedia.org/wiki/Massively_multiplayer_online_game>, 21 listopada 2007.

Wikipedia – Open source, <http://en.wikipedia.org/wiki/Open_source>, 21 listopada 2007.

Wilson N., 26.10.2007, *Social Virtual Worlds, A Revised List*, <http://metaversed.com/25-oct-2007/social-virtual-worlds-revised-list>, 21 listopada 2007.

Wilson N., 23.10.2007, *The Problem with Virtual Worlds*, <http://metaversed.com/23-oct-2007/problem-virtual-words>, 21 listopada 2007.

Wilson P., 2007, *Introducing generation C*, "ICIS Chemical Business Americas", nr 3(272), New York, s. 29.

Wunsch-Vincen S., Vickery G., 2007, *Participative Web: User-Created Content*, OECD, <http://www.oecd.org/dataoecd/57/14/38393115.pdf>, 25 października 2007.

Mariusz Pisarski, Dorota Sikora

CZAS BOHATERÓW. BADANIA POSTACI W KOMPUTEROWEJ GRZE FABULARNEJ

Refleksja dotycząca bohatera gry fabularnej na gruncie rozważań ludologicznych w Polsce zajmuje jedynie margines zainteresowań badaczy[1]. W niniejszym artykule staramy się odpowiedzieć na pytania, jaki jest status bohatera w grze, jaki wpływ na jego tworzenie ma programista, czy wybory użytkownika podczas tworzenia postaci determinują przebieg gry. Do rozważań wybrano *Neverwinter Nights*, epicką grę fabularną firmy BioWare, uchodzącą wśród użytkowników za jedną z najciekawszych pod względem prowadzonej narracji i fabularyzacji rozgrywki. Opierać się będziemy na przykładzie jednoosobowej wersji gry, ponieważ ten tryb, w naszym przekonaniu, jest poligonem, na którym możemy sprawdzić jej potencjał.

Rozwój bohatera w pierwszych grach komputerowych

Wielogodzinne sesje RPG, które wypełniły Richardowi Garriotowi wieczory na Uniwersytecie w Oklahomie, wpłynęły na bieg historii gier komputerowych. Przyszły twórca serii *Ultima* zapragnął przenieść gry fabularne na ekran komputera[2]. Wkrótce udało mu się zbudować baśniowe, zamieszkałe przez potwory światy. Gra jednak zdominowana została przez tryb rozgrywki „hash and slash". Garriot chciał czegoś więcej. Kluczem okazał się rozwój bohatera.

[1] Znajduje ona swoje miejsce przy okazji prób charakterystyki schematu ról komunikacyjnych. Zob. P. Sitarski, *Rozmowa z cyfrowym cieniem. Model komunikacyjny rzeczywistości wirtualnej*, Rabid, Kraków 2002.

[2] B. King, J.Borland, *Dungeons and Dreamers. From Geek to Chick. The Rise of Computer game Culture,* McGraw-Hill, Emyreville 2003, s. 11-15.

Rozgrywka *Ultimy IV* wzbogacona została o system wartości, który – z początku niewidoczny dla gracza – determinował losy jego bohatera. Każdej misji towarzyszył test cnót. Jeśli postaci nie udało się spełnić wymogów testu, gracz mógł ukończyć daną misję, jednak pełny sukces odnosił dopiero wtedy, gdy postępował zgodnie z panującym w świecie gry porządkiem etycznym.

Zmiany, jakie zaszły w ciągu dwóch dekad dzielących *Ultimę* i *Neverwinter Nights*, najlepiej zilustrować możliwościami kreowania ekranowych bohaterów. W instrukcji do gry twórcy *Neverwinter Nights* piszą, iż początkowo liczba parametrów składających się na postać może onieśmielać. Rzeczywiście, użytkownik – po tym, gdy zdecyduje, czy zagra mężczyzną czy kobietą – ma do wyboru siedem ras, jedenaście klas podstawowych, dziewięć wyróżników charakterologicznych odzwierciedlających stosunek postaci do idei dobra i zła, a także sześć cech określających postać, na których podstawie modyfikowane są wywodzące się z nich umiejętności – w oparciu o określone wartości. Daje to zawrotną sumę ośmiu tysięcy trzystu szesnastu kombinacji – i, biorąc pod uwagę możliwość przypisania niektórym cechom różnych wartości, jest to liczba znacznie zaniżona. Wyróżniki te dostępne są podczas tworzenia postaci. A należy podkreślić, iż w cRPG niezwykle istotny jest też rozwój postaci w zamierzonym przez gracza kierunku, zachodzący podczas samej gry.

Czy jednak oszałamiająca liczba wariantów wystarczy, by mówić o sukcesie gry oraz samej idei przenoszenia RPG na komputer? Zanim odpowiemy na to pytanie, musimy przyjrzeć się figurze bohatera – jej literackiej i cyfrowej postaci.

Kim jest bohater?

W tradycji antycznej postać literacka pełniła względem fabuły funkcje służebną. Rozwój nowożytnego indywidualizmu uczynił bohatera nosicielem cech jednostkowych i rozpoznawalnych, umotywowanych światem przedstawionym. Odejście od wszechwiedzy narratora doprowadziło do emancypacji bohatera powieściowego, postać została podporządkowana innym celom – stała się substratem dla ukazania uniwersalnych procesów psychicznych, modelem sytuacji człowieka w świecie. Począwszy od powieści Dostojewskiego w Rosji i powieści analitycznej we Francji uwidacznia się tendencja do redukowania tej figury, do jej relatywizacji, dezintegracji czy w końcu do degradacji. Mówi się nawet o „śmierci bohatera" i rozpadzie postaci w literaturze.

Postać w grze posiada równie skomplikowany status[3]. Aby wprowadzić porządek do naszych rozważań ustalmy, iż chodzi nam o postać grywalną,

[3] Autorem pionierskiej pracy z zakresu semiotyki komputerowej jest P. Andersen. Patrz: P. Andersen, *A Theory of Computer Semiotics: Semiotic Approaches to Construction and Assessment of Computer Systems*, University of Cambridge, Cambridge 1990.

w odróżnieniu od postaci niegrywalnych – tak zwanych NPC (ang. *non-playable character*). Jeśli postawimy obok siebie postaci grywalne oraz niegrywalne i spojrzymy na nie z perspektywy badań literackich, okaże się, że różnice między nimi zanikają. I w jednym, i w drugim przypadku mamy do czynienia z antropomorficznymi konstrukcjami, z których każda stanowi pewien schemat znaczeniowy. Gracz, podobnie jak czytelnik w książce, dokonuje czynności wypełnienia semantycznego obu tych schematów. O różnicy stanowi dopiero pojęcie grywalności. Tutaj wyczerpują się możliwości badacza literatury i zaczyna się obszar, na którym musimy sięgnąć po inne narzędzia. Najważniejszych z nich dostarczy nam kategoria sprawczości.

Zanim jednak do niej przejdziemy, spróbujmy pokusić się o definicję. Bohater w grze komputerowej to wielowarstwowa, dynamiczna konstrukcja semantyczna, na którą składają się dwa człony: pierwszym z nich jest zewnętrzna, widoczna na ekranie powłoka, nazywana awatarem, drugim – gracz, kierujący zachowaniem awatara w zakreślonych przez środowisko (kod) gry ramach. Poziomy te przedziela granica interfejsu. W czasie rozgrywki przepuszcza ona przez siebie cztery współzależne procesy: przetwarzania, wyświetlania, manipulowania oraz interpretowania informacji[4]. Stąd mowa o wielowarstwowości i dynamiczności postaci komputerowej sterowanej przez gracza.

Determinantem świata gry, na który musimy zwrócić uwagę przy badaniu postaci, jest responsywność, będąca szczególnym przypadkiem interaktywności. O przedmiocie, obiekcie, postaci NPC powiemy, że są responsywne wtedy, gdy na działania kierowanej przez nas postaci reagować będą w sposób odpowiedni do naszych zachowań.

Sprawczość, ograniczenia i przyzwolenia

Problemy, z jakimi spotykamy się w opisie gier, pomaga nam rozwiązać kategoria sprawczości (ang. *agency*)[5] – czyli takiej właściwości, która daje graczowi względnie dużą kontrolę działań, w tym sensie, że ich skutki powiązane są z jego intencjami[6]. Pojęcie to posiada olbrzymi potencjał metodologiczny, co może zaowocować wypracowaniem narzędzi badania postaci – zarówno tych sterowanych przez gracza, jak i wszelkich form AI. Ken Perlin ujmuje to w taki sposób:

[4] Procesy tu wskazane szczegółowo omawia E. Aarseth. , *Cybertext: Perspectives on Ergodic Literature*, The Johns Hopkins University Press, Baltimore 1997, s. 103-105.

[5] „Sprawczość" i „sprawstwo" to terminy szeroko dyskutowane na forum Polskiego Towarzystwa Badania Gier, <http://ptbg.org.pl/forum/index.php>.

[6] Por. M. Mateas, *A Preliminary poetics for Interactive Drama and Games,* w: N. Wardrip Fruin, P. Harrigan, *First Person: New Media as Story, Performance, and Game,* The MIT Press, Cambridge 2004, s. 19-33.

> Kiedy gramy w *Tomb Raidera* to tak naprawdę nie myślimy o Larze Craft jak o osobie, w ten sposób, w jaki myślimy na przykład o Harrym Potterze. Istnieje oczywiście pewna fikcyjna postać w opowieści stanowiącej tło gry. Lecz kiedy zaczynamy grać, sama efektywność grania zależy tylko i wyłącznie od nas, stających się Larą Craft. Ta postać na ekranie komputera jest w zasadzie zwykłym pionkiem w grze, i każdy wybór, który podejmuje: strzelanie, skakanie, bieganie, zmiana broni, jest naszym wyborem[7].

Różnicę, którą tutaj dostrzegamy, określa właśnie kategoria sprawczości. W książce to Harry Potter podejmuje działania i ponosi ich konsekwencje. W grze to my wykonujemy rozmaite czynności i bierzemy na swoje barki ich skutki. Dlatego można powiedzieć, że postacie w grach to w zasadzie puste formy, które gracz wypełnia swoim działaniem. Należy jednak zaznaczyć, iż obecność sprawczości i jej nasilenie uzależnione jest od balansu pomiędzy formalnymi i materialnymi ograniczeniami gry (ang. c*ontraints*) oraz towarzyszącymi im przyzwoleniami (ang. *affordances*). I tu dochodzimy do sedna: ustalając ów balans, badając ograniczenia i przyzwolenia na poziomie formalnym (cele bohatera, reguły gry) oraz materialnym (wpisany w system rozgrywki ruch, reakcja obiektów, dostępność przedmiotów), zyskujemy narzędzie badania postaci. Co więcej, możemy pokusić się o wartościowanie takiej czy innej konstrukcji cyfrowego bohatera.

Z kategorii ograniczeń i przyzwoleń oraz powstałej w wyniku ich zbalansowania sprawczości najczęściej korzystali w analizie sztuki interaktywnej badacze skupieni wokół projektu OZ pilotowanego przez Carnegie Mellon University School of Computer Science[8]. I chociaż gry komputerowe nie są interaktywnym dramatem, modele stąd zaczerpnięte mogą być przydatne nie tylko dla krytyków, ale i twórców gier.

Michael Mateas, w zaproponowanym modelu, wskazuje trzy formalne przyzwolenia podsuwane przez protofabułę *Quake'a*: „Wszystko, co się rusza, będzie chciało cię zabić. Musisz próbować zabijać wszystko. Musisz starać się przejść przez najwięcej poziomów"[9]. Na poziomie materialnym, w sferze mechaniki gry, te formalne przyzwolenia balansowane są przez przyzwolenia materialne: gracz porusza się płynnie w świecie gry, może użyć znalezioną broń i amunicję. Wszystko zatem, co zostało zakreślone przez ramy formalnych przyzwoleń, jest

---

[7] K. Perlin, *Can there be a form between a Game and a Story?,* w: N. Wardrip Fruin, P. Harrigan, op. cit., s. 14.

[8] Celem projektu było „rozwijanie technologii i sztuki, która pomagałaby artystom tworzyć wysokiej jakości interaktywny dramat, oparty częściowo na technologii AI (sztucznej inteligencji). Oznaczało to w szczególności budowanie wiarygodnych postaci w interesujących pod względem dramatycznym mikroświatach". Choć projekt został zakończony, jego członkowie działają nadal. Michael Mateas tworzy interaktywne dramaty (np. *Façade*), a Jannet Murray, wykłada i działa na polu krytycznym, <http://www.cs.cmu.edu/afs/cs.cmu.edu/project/oz/web/oz.html>.

[9] M. Mateas, *A Preliminary Poetics…*, op. cit., s. 19-33.

udostępnione na poziomie materialnym. Nie ma żadnych dodatkowych działań, takich jak rozmowa z potworami – jest ona niepożądana, ponieważ równowaga, dająca graczowi poczucie sprawczości, zostałaby zachwiana.

Sfera formalnych przyzwoleń i ograniczeń może być utożsamiona z fabułą, a sfera przyzwoleń i ograniczeń materialnych z wyglądem, mową, działaniami bohatera oraz z mechaniką gry. Na obie sfery wpływ mają nie tylko możliwości technologiczne, ale i konwencje gatunkowe gry. Dlatego model ów należałoby rozszerzyć o jeszcze jeden, ważny element, który także domaga się w grze zrównoważenia. Chodzi o przemianę (ang. *transformation*) znajdującą oparcie w różnorodności świata gry[10]. W powszechnym mniemaniu im większa owa różnorodność, tym ciekawsza gra. Doświadczenia badaczy z kręgu projektu Oz wskazują coś innego. Różnorodności na poziomie formalnym bardzo trudno dopisać proporcjonalną otwartość działań na poziomie materialnym. Ograniczenie dotyczy przede wszystkim możliwości technicznych projektu. Misja, którą jako bohater musimy wykonać, może charakteryzować się dużą różnorodnością. Gdy jednak okaże się, że postacie w grze na nasze odmienne działania reagują w ten sam sposób, możemy poczuć się oszukani. Na tego typu pułapkę narażone są zwłaszcza gry przygodowe oraz komputerowe RPG.

Dramatyczność i wiarygodność bohatera

Obiecującym punktem wyjścia dla badań nad postacią może okazać się analiza dramatyzmu oraz wiarygodności bohatera – kategorii istniejących w ramach kontekstu rodzajowego i gatunkowego gier.

> W interaktywnym dramacie gracz znajduje się w immersyjnym świecie zamieszkałym przez interaktywne postacie o bogatej osobowości. Gracz ma swobodę poruszania się po świecie, manipulowania przedmiotami, i – co najważniejsze – wchodzenia w interakcję z innymi postaciami. Jednak owa interaktywność nie jest bezcelowa i dowolna, powtarzająca się czy rozłączliwa, ponieważ zręcznymi środkami doprowadza do kulminacji i rozwiązania. Dlatego też, w interaktywnym dramacie, gracz powinien doświadczać zarówno interaktywnej wolności, jak i wciągającej struktury dramatycznej[11].

Nad imperatywami, które stawia postaci Mateas, unosi się duch Arystotelesa. Gry typu Role Playing mogą, ale nie muszą, spełniać wymagania

[10] Zmienność to doświadczenie trzecioosobowe będące wynikiem obserwacji i refleksji w odróżnieniu od sprawczości, która jest doświadczeniem pierwszoosobowym wynikającym z podejmowanych przez gracza decyzji. J. Murray, *Hamlet on Holodeck. The Future of Narrative in Cyberspace,* The MIT Press, Cambridge 1997, s. 148.

[11] M. Mateas, *Interactive Drama, Art and Artificial Intelligence*, Carnegie Melon University, Pittsburgh 2002, <http://www.lcc.gatech.edu/~mateas/publications/CMU-CS-02-206.pdf>, dostęp 03.11.2007, s. 8.

neoarystotelesowkiego dramatu interaktywnego. W bogatym świecie *Neverwinter* kulminację i rozwiązanie zastępuje inna struktura porządkująca: wykonanie misji i przejście do kolejnego rozdziału gry. Interaktywna wolność i wciągająca struktura dramatyczna pozostają jednak priorytetem, jeśli chcemy, by gra komputerowa dorównywała jej pierwowzorowi – „papierowym" RPG, z powodzeniem wprowadzając konieczne tu *suspension of disbelief*.

Aby tak się stało, bohater interaktywnego dzieła – jak przedstawili badacze pracujący nad projektem Oz – musi posiadać kilka cech, które uczynią go wiarygodnym[12]. Są nimi:

- *osobowość* – determinant każdej czynności bohatera, od sposobu mówienia, chodzenia, po „myślenie";
- *emocje* – wyrażanie własnych uczuć i reakcja na emocje innych postaci w sposób zgodny z osobowością;
- *automotywacja* – reakcja na działania innych przy jednoczesnym konsekwentnym realizowaniu własnych celów;
- *zmienność* – warunkowana upływem czasu, zgodna z osobowością;
- *relacje społeczne* – wchodzenie w złożone interakcje z innymi postaciami, zgodne z łączącymi ich relacjami w pętli sprzężenia zwrotnego;
- *iluzja życia* – płynna reakcja na stymulacje środowiska, wykazywanie wielu zdolności, właściwości z zakresu ruchu, percepcji, pamięci i języka.

Należy podkreślić, iż cechy te nie mają na celu stworzenia postaci symulującej człowieka. Nie chodzi tu o realizm przedstawienia lecz o kreowanie zachowań, motywacji i życia wewnętrznego, uproszczone i wyeksponowane tak, by były spójne z wizją świata gry i zamieszkujących go postaci.

Postacie *Neverwinter Nights*

Potencjał dramatyczny postaci w *Neverwinter Nights* wydaje się obiecujący. Przyjrzyjmy się więc wyróżnionym cechom:

1) *Osobowość.* Pod tym względem twórcy NWN nie zawiodą nas. Jeśli wcielimy się w rolę prawego, poświęconego swej misji paladyna, świat gry zabarwi się naszą „osobowością". Poczujemy to przede wszystkim w kontaktach z neutralnymi postaciami (NPC). Przez mieszkańców miasta traktowani jesteśmy z szacunkiem, Aribeth – zlecająca misje paladynka – odnosi się do nas ciepło, wręcz kusząco. W gospodach pełnych najemników i kupców również nie usłyszymy żadnych kąśliwych uwag, poza szorstką prośbą o schowanie broni.

Jeśli jednak zagramy barbarzyńcą, ten – choćby nawet był poczciwy, dobry i odważny – przez świat gry traktowany będzie jak intruz. Nawet postacie, które powinny się go bać, szydzą z jego niskiej inteligencji i szpetoty. Test, jaki przechodzimy w gospodach, jest jeszcze cięższy – obelgi skutecznie prowokują do bójki.

[12] Ibidem.

Jak widzimy, abstrakcje ludzkich zachowań, w tym przypadku uwidocznione w interakcjach z NPC, w skuteczny sposób mogą budować iluzję złożonego, autonomicznego świata. Dopiero po wcieleniu się w kilka postaci i pokierowaniu ich tymi samymi ścieżkami poznajemy materialne ograniczenia gry: reakcje, które wywołujemy swoim zachowaniem, są powtarzalne.

2) *Emocje*. Każda rasa ma przypisane sposoby wyrażania emocji, jednak bojowe okrzyki brzmią tak samo niezależnie od tego, z jakim przeciwnikiem walczymy. Z pomocą przychodzi nam rozbudowany interfejs gry, który umożliwia wygłaszanie nie tylko krótkich komentarzy, ale i wyrażanie emocji: gniewu, zdziwienia, zachwytu itp. Emocje te dostępne są w rozwijalnym, gwiaździstym menu, skomplikowanym i niełatwo dostępnym. Dzięki niemu bohater może, w sposób właściwy swojej rasie i klasie, reagować na zachowania czy emocje innych bohaterów. Należy też pamiętać, że każda postać, z którą wchodzi w interakcje nasz bohater, czuje do nas sympatię, antypatię bądź pozostaje neutralna – co w istotny sposób przekłada się np. na ceny w sklepach, powierzanie zadań do wykonania, bądź w ogóle chęć rozmowy.

3) *Automotywacja*. NWN podsuwa nam kilka motywacji działań, które wynikają z chęci wypełnienia misji, są to: zwycięstwo dobra, pieniądze oraz sława. Czwarta motywacja ma charakter negatywny: podejmujemy misję z braku innych możliwości (dajmy na to – z chęci zabijania wszystkiego, co się rusza). W ostatnim przypadku gra kończy się szybko: jeśli chcemy tylko siać zniszczenie, silniejsi i liczebniejsi strażnicy miejscy szybko kończą żywot naszej postaci.

Dobrym miernikiem udanej konstrukcji czynnika automotywacji może być chciwość. Przypuśćmy, że nie interesuje nas główna misja gry, lecz złoto, które możemy zyskać, realizując inne cele. Jeśli nasza chęć posiadania rośnie, nie mamy innego wyjścia, niż podążanie za głównym zadaniem gry, domagając się zapłaty za jego wykonanie. Jeśli misje wykonamy, dostajemy nagrodę – złoto i punkty. I tu pojawia się problem: z postaci pierwotnie złej punkty za wykonane misje czynią naszą postać ocenianą jako dobrą. A jeśli tego nie chcemy, jeśli naszym celem jest jedynie bogacenie się? Taka automotywacja jest przecież możliwa. Próby swoistej transgresji systemu w celu sprawdzenia jego elastyczności raz jeszcze ujawniają przed nami jego ograniczenia.

4) *Zmiana*. Każdy miłośnik gier RPG powie nam, że jedną z najistotniejszych ich właściwości jest rozwój postaci. Przez zdobywanie punktów doświadczenia rozwijamy umiejętności i doskonalimy swego bohatera. No właśnie: dlaczego nigdy na odwrót? Dlaczego nie możemy zacząć z kompletem wspaniałych cech, a potem – z powodu jakiegoś dramatycznego zdarzenia – spaść do poziomu podstawowego, od którego podążać będziemy do utraconego stanu siły i równowagi? Zmiany w RPG, a także w analizowanym przykładzie cRPG, są przede wszystkim jednokierunkowe. Warto podkreślić, iż twórcy NWN i tak otworzyli fabularną furtkę, która może zainspirować przyszłe RPG. Jedna z głównych postaci, narzeczony Aribeth, przechodzi na stronę zła. Taki chwyt pozwala nadać grze nowy

kierunek i zmusić naszego bohatera do podjęcia wyborów, które mają szansę w pełni pokryć się z postulatem zmiany.

5) *Relacje społeczne*. W jednoosobowej wersji gry *Neverwinter Night*s realizacja postulatu interaktywnego dramatu relacji społecznych jest bardzo ograniczona. Nie możemy mówić ani o szczególnych więziach z innymi postaciami (tu: NPC), ani o widocznej zmianie relacji na skutek interakcji pomiędzy bohaterami. Na ogół rozmowa z pomocnikami i ważniejszymi postaciami w grze umożliwia poznanie ich historii czy wykonanie zadania. Bez rozmów, drążenia tematu i zadawania tych samych pytań, może nas ominąć część rozgrywki. Niestety, gdy chcemy przekonać NPC do zmiany jego nastawienia do nas, czeka nas zawód. Postacie w grze, w stosunku do kierowanej przez gracza bohatera, mają bardzo krótką pamięć: możemy zwymyślać napotkanego mieszkańca Neverwinter, zakończyć rozmowę i odejść. Jeśli spotkamy go ponownie, opcje rozmowy w oknie dialogowym pozostaną niezmienione.

Badanie postaci jest skutecznym kluczem do analizy gry komputerowej. Oceniając historię rozwoju figury bohatera, sięgając choćby do wspomnianej gry *Ultima IV*, musimy przyznać, że twórcy *Neverwinter Nights* zaszli bardzo daleko. Wadą gry jest to, iż nie spełnia składanych obietnic złożoności, wiarygodności i prawdopodobieństwa postaci (pamiętamy oczywiście, że chodzi tu o wiarygodny konstrukt, nie o realistyczne odwzorowanie postaci). Przyzwoleniom formalnym, które mówią nam, kim możemy się stać (liczba ras, typów), nie towarzyszy proporcjonalna liczba przyzwoleń materialnych. Dla ośmiu głównych typów postaci spotkany przez nas NPC ma najczęściej zaledwie dwie lub trzy opcje dialogowe. Często odzywać się będzie tak samo do złego czarodzieja, jak i do dobrego paladyna. Responsywny poziom interaktywnego środowiska gry nie przystaje zatem do jej protofabularnych założeń. Sam potencjał złożonej charakterologii może okazać się ciężarem dla gracza i prowadzonego przez niego bohatera. Przyzwolenia formalne niejednokrotnie przerastają swą liczbą przyzwolenia materialne: możliwości bywa zbyt dużo, i jeśli chcielibyśmy korzystać z tej różnorodności w trakcie rozgrywki, mogłoby to wpływać negatywnie na odbiór *Neverwinter Nights*.

Literatura

Aarseth E., 1997, *Cybertext: Perspectives on Ergodic Literature*, The Johns Hopkins University Press, Baltimore.

Andersen P., 1990, *A Theory of Computer Semiotics: Semiotic Approaches to Construction and Assessment of Computer Systems*, University of Cambridge, Cambridge.

King B., Borland J., 2003, *Dungeons and Dreamers. From Geek to Chick. The Rise of Computer game Culture*, McGraw-Hill, Emyreville.

Mateas M., 2004, A *Preliminary poetics for Interactive Drama and Games,* w: Wardrip Fruin N., Harrigan P., *First Person: New Media as Story, Performance, and Game*, The MIT Press, Cambridge.

Mateas M., 2002, *Interactive Drama, Art and Artificial Intelligence*, Carnegie Melon University, Pittsburgh, <http://www.lcc.gatech.edu/~mateas/publications/CMU-CS-02-206.pdf>, 3 listopada 2007.

Murray J., 1997, *Hamlet on Holodeck. The Future of Narrative in Cyberspace*, The MIT Press, Cambridge.

Perlin K., 2004, *Can there be a form between a Game and a Story?* w: Wardrip Fruin N., Harrigan P., *First Person: New Media as Story, Performance, and Game*, The MIT Press, Cambridge.

Sitarski P., 2002, *Rozmowa z cyfrowym cieniem. Model komunikacyjny rzeczywistości wirtualnej*, Rabid, Kraków.

Dorota Chmielewska-Łuczak, Cezar Matkowski

KILKA UWAG O NIEWCHODZENIU W ROLĘ

„Mamo, będziemy mieć w szkole jasełka. Ja będę grać Józefem".

Powyższe słowa mimowolnie budzą uśmiech u chyba każdego, kto zetknął się z grami fabularnymi. Z pozoru jest to zwykłe, humorystyczne przejęzyczenie, ale po bliższym przyjrzeniu się jego konstrukcji możemy zauważyć, że w pewien sposób wiąże się ono z różnymi sposobami odgrywania postaci, stanowiącego podstawę gry fabularnej. Dlaczego bowiem nie można „grać Józefem", skoro jak najbardziej można „być Józefem" (w psychodramie) lub „grać Józefa" (w przedstawieniu, teatrze)?

Grać postać można, używając odpowiedniego warsztatu aktorskiego, pozwala to na oddanie pewnej prawdy o postaci, ma na celu wywarcie wpływu lub sprowokowanie odbiorcy do własnych przeżyć, przemyśleń. „Gra się" dla odbiorcy, widza, istotne jest to, co odgrywający ma do przekazania.

Bycie postacią zakłada identyfikację mogącą prowadzić do wglądu we własne potrzeby, dążenia, problemy. W tym wypadku odbiorca nie jest warunkiem koniecznym. Występuje czasowe rozmycie granic tożsamościowych.

Granie postacią to rodzaj postmodernistycznego patchworku. Coś specyficznego w tym właśnie wyrażeniu sprawia, że reagujemy rozbawieniem. Oznacza to bowiem, że mały bądź duży gracz gotów jest na postmodernistyczną zabawę z zastanym materiałem, możemy spodziewać się niespodzianek, a postać, której będzie „używał", stanie się jego kreacją, współistnieniem rzeczy już istniejących i nowych lub własnym pomysłem na zastosowanie i „wszycie" skrawków znanej rzeczywistości.

Niniejszy artykuł chcieliśmy poświęcić właśnie tego rodzaju różnicom podejścia do odgrywania postaci w grach fabularnych. W tym kontekście bardzo

często można bowiem spotkać się z terminem „wczucie w postać", mającym konotacje bardziej narracyjne i kojarzącym się z teatrem lub dramą. My chcielibyśmy jednak skupić się na innym potraktowaniu postaci oraz wykazać, że wbrew powszechnie przytaczanym poglądom i przykładom głęboka immersja i „psychologiczne" (czy też może „spsychologizowane", vide Hughes[1]; Douse i McManus[2]) traktowanie gry nie tylko nie jest postawą dominującą, ale w niektórych przypadkach może być wręcz niepożądane. Za podstawowe kryterium sposobu wcielania się w postać przyjęliśmy tutaj rodzaj mechanizmów granicznych, wyznaczających ramy „gry postacią", a zatem procedury wchodzenia i wychodzenia z roli, a także deklarowane przez graczy motywacje skłaniające ich do grania.

Zacznijmy od przyjrzenia się interpersonalnej stronie gier fabularnych. Rozrywka ta wymaga stosunkowo głębokich kontaktów międzyludzkich, a zatem bez wątpienia pełni funkcję interpersonalną. Jako hobby i zachowanie ludyczne jest również działaniem dobrowolnym. Nelson i Miller[3] zauważyli, że osoby dzielące nietypowe zainteresowania lub cechy mają tendencje do tworzenia silniejszych więzi niż osoby, które takich zainteresowań czy cech nie mają. Bellah i jego współpracownicy[4] mówią o „enklawach stylu życia", aczkolwiek dziś, gdy możliwa jest względnie swobodna komunikacja i wymiana danych na skalę światową oraz wchodzenie w interakcje oparte na wymianie informacji za pośrednictwem sieci komputerowej[5], „enklawa" nie musi oznaczać stałego dzielenia przestrzeni fizycznej. Ten ostatni aspekt nie jest jednak całkowicie pomijalny, o czym świadczą wszelkiego rodzaju zloty, zjazdy, spotkania, konferencje czy rajdy. W przypadku społeczności miłośników gier fabularnych zgromadzeniami takimi będą konwenty i kluby, co zresztą jest jedną z cech pozwalających sklasyfikować graczy jako subkulturę[6]; podobny charakter mają zresztą wszelkie spotkania poświęcone wspólnej grze. Co więcej, aktywność tego rodzaju służy zwykle nie tylko zachowaniu czy wymianie informacji bezpośrednio związanych z danym zainteresowaniem, ale stanowi też okazję do testowania i rozwijania umiejętności społecznych[7].

[1] J. Hughes, *Therapy is Fantasy: Roleplaying, Healing and the Construction of Symbolic Order,* materiały konferencyjne Seminarium Antropologii Medycznej, Australian National University, 1988.

[2] N.A. Douse, I.C. McManus, *The Personality of Fantasy Game Players*, „British Journal of Psychology", 84(4), 1993, s. 505-509.

[3] L.J. Nelson, D.T. Miller, *The Distinctiveness in Social Categorisation: You Are What Makes You Unusual*, „Psychological Science", nr 6 (4), 1995, s. 246-249.

[4] R.N. Bellah, R. Madsen, W.M. Sullivan, A. Swidler, S.M. Tipton, *Habits of the Heart: Individualism and Commitment in American Life*, University of California Press, Berkeley 1985.

[5] M. Stefik, *Internet Dreams: Archetypes, Myths and Metaphors*, MIT Press, Cambridge 1997.

[6] K. Bujnowska, *Gracze RPG jako subkultura*, niepublikowana praca magisterska na Uniwersytecie Szczecińskim, 2007.

[7] G.A. Fine, *Mobilizing Fun: Provisioning Resources in Leisure Worlds*, „Sociology of Sport Journal", nr 6 (4), 1983, s. 319-334.

W niniejszym tekście chcielibyśmy nawiązać przede wszystkim do tej ostatniej kwestii, gdyż naszym zdaniem w badaniach poświęconych narracyjnym grom fabularnym zbyt dużą uwagę poświęca się działaniom graczy w samej grze bądź też samym właściwościom gier fabularnych, ignorując nie mniej istotny ich element, jakim jest funkcja czysto ludyczna oraz interpersonalna.

Nawiązując do teorii Frosta, Worthana i Reifela[8], stwierdzamy, że interakcja rówieśnicza jest działaniem złożonym, ale najczęściej wiązanym z nią założeniem jest to, iż poprzez taką interakcję ludzie tworzą społeczności złożone z jednostek posiadających wspólne wartości, zainteresowania i rytuały. Choć wielu psychologów i socjologów czyniło założenie, że gry i zabawy są związane z rozwojem przede wszystkim w okresie dziecięcym, to w ujęciu ludologicznym[9] stanowią one ważny czynnik rozwoju w całym życiu, a niektóre typy gier (np. cztery rodzaje wyszczególnione przez Callois) występują również w dorosłości w mniej lub bardziej zmodyfikowanej postaci (np. mimetyczne gry w naśladowanie rzeczywistości mogą przekształcić się w rekonstrukcje wydarzeń historycznych), a ich imaginacyjny charakter może istotnie wzbogacać doświadczenia dojrzałego życia[10]. Grupy dorosłych ludzi mających wspólne zainteresowania dzielą też tożsamość składającą się z wartości, zainteresowań i rytuałów, dokładnie tak jak w przypadku gier dziecięcych[11]. Dlatego też, kontynuując tę teorię, można założyć, że pewne formy rozrywki dorosłych również dają okazję do nawiązywania kontaktów i zaspokajania potrzeb społecznych, niezależnie od pozostałych kulturowo-rozwojowych funkcji rozrywki.

Style gry

Teoria GNS Rona Edwardsa[12] zakłada, że gry zazwyczaj opierają się na jednym z trzech zasadniczych elementów dominujących ich rozgrywkę: gamistycznym (nastawieniem na zasady), narratywistycznym (związanym z tworzeniem rzeczywistości wyobrażonej) lub symulacjonistyczym (zgodnością z założeniami świata przedstawionego). Przełożeniem tego modelu na grunt narracyjnych (a także teatralnych) gier fabularnych jest Model Trzyczęściowy[13]. Według niego klasyczna

[8] J. Frost, S. Worthan, S. Reifel, *Play and child development. Upper Saddle River*, Merrill Prentice Hall, New Jersey 2001.

[9] J. Huizinga, *Homo ludens*, tłum. M. Kurecka, W. Wirpsza, ALETHEIA, 2007.

10 D.G. Singer, J.L. Singer, *The house of make-believe: Play and the developing imagination*, Harvard University Press., Cambridge, 1990.

[11] A. Suellen, *The Effects of Information Behavior on the Formation and Maintenance of Peer Cultures in Massive Multiplayer Online Role-Playing Games: An Exploratory Study*, materiały konferencyjne Digital Games Research Association Conference 2005, Vancouver 2006.

[12] R. Edwards, 2001, *GNS and Other Matters of Role-playing Theory*, <http://www.indie-rpgs.com/articles/1/>, 4 września 2007.

[13] P. Bøckmann, *The threeway model, Revision of the Threefold Model*, Knudepunktboken 2003, <http://www.darkshire.net/jhkim/rpg/theory/threefold/faq_larp.html>, 16 października 2008.

narracyjna gra fabularna może się odbywać na podstawie trzech zasadniczych stylów rozgrywki – które definiowane są przede wszystkim przez rolę graczy w świecie przedstawionym, tworzonym przez Mistrza Gry. Innymi słowy, styl określa dominantę stosunków pomiędzy Mistrzem Gry a graczami za pośrednictwem świata przedstawionego. Te trzy style znane są na ogół w środowisku polskojęzycznym pod następującymi nazwami:

Styl dramatystyczny – skupia się na fabule stworzonej przez Mistrza Gry, często w porozumieniu z graczami. Opisywane wydarzenia i możliwość ekspresji graczy ograniczone są przez założenia fabularne, które mogą być narzucane przez prowadzącego rozgrywkę bez dodatkowych wyjaśnień. Styl ten pozwala graczom na największą ekspresję, ale wyłącznie pod warunkiem, że działania ich postaci są zgodne z założeniami fabuły. Dodatkowo, jeżeli gracze i MG tak postanowią, fabuła może być dopasowana do postaci graczy, aby umożliwić im dokonanie założonych działań w świecie gry.

Styl symulacjonistyczny (mechanistyczny) – opiera się na bezstronnym stosowaniu zasad opisujących świat. Mechanika (zasady określające m.in. prawdopodobieństwo sukcesu i porażki podejmowanych działań) jest jedynym stosowanym w grze systemem odniesienia i aspiracje graczy czy też tok wydarzeń założony przez MG nie mają większego znaczenia. Czasami styl ten określany jest mianem „realistycznego", gdyż przy zastosowaniu zasad względnie dokładnie przybliżających realne szanse powodzenia pozwala on w sposób zobiektywizowany oceniać konsekwencje poczynań postaci. To, czy graczom uda się osiągnąć założone cele, w dużej mierze zależy od szczęścia bądź znajomości reguł.

Styl gamistyczny – opiera się na mechanicznym aspekcie gry, w którym działania postaci są uwarunkowane przede wszystkim zasadami. W odróżnieniu od stylu mechanistycznego, w którym mechanika stanowiła wyłącznie punkt odniesienia dla elementów niemożliwych do zasymulowania w grze w inny sposób (jak np. losowość), w przypadku stylu gamistycznego mechanika jest powodem samym w sobie, definiującym cele bohatera (skupione zwykle wokół technicznego rozwoju samej postaci). W ogólnych założeniach narracyjna gra fabularna rozgrywana gamistycznie nosi więc wiele cech gry decyzyjnej (jak np. wiele gier planszowych, także komputerowych), zwłaszcza jej podgatunku polegającego na gospodarowaniu zasobami.

Style opisane przez Bøckmanna wykazują pewne powinowactwo do klasyfikacji graczy w gry typu MUD (*Multi-User Dungeon*) stworzonej przez Bartle'a. W swoim artykule wyróżnił on cztery podstawowe typy takich graczy, za główne kryterium przyjmując ich stosunek wobec świata gry:

Achievers (zdobywcy) – gracze nastawieni na uzyskiwanie jak najwyższych wyników w grze. Podstawową motywację do gry stanowi dla nich możliwość określonych osiągnięć. W przypadku większości MUD-ów jest to możliwość rozwoju postaci lub zwiększenie jej stanu posiadania.

Explorers (odkrywcy) – osoby skupiające się na poznawaniu świata gry, głównie za pośrednictwem jej interfejsu. Aspekt gamistyczny i kolekcjonerski jest zaznaczony wyraźnie słabiej, zaś interakcja z innymi graczami może być silnie zarysowana, choć pozostali gracze służą głównie za źródło informacji o świecie.

Socializers (społecznicy) – osoby, dla których gra jest przede wszystkim sposobem na spotkanie innych ludzi oraz nawiązywanie nowych kontaktów. Rozwój postaci bądź poznawanie bezosobowych elementów świata przedstawionego schodzi u nich na plan dalszy, w skrajnej postaci może zanikać. Dla takich graczy gra jest przede wszystkim przestrzenią kontaktów interpersonalnych, zaś jej element mimetyczny i agonistyczny są drugorzędne.

Killers (zabójcy) – są to gracze czerpiący przyjemność przede wszystkim z podporządkowywania sobie innych. Wbrew nazwie nie muszą oni zabijać postaci innych graczy (mogą je np. okradać lub inaczej wykorzystywać), choć takie działanie jest zwykle najprostsze z punktu widzenia mechaniki gry. Podobnie jak „społecznicy", „zabójcy" uczestniczą w grze z powodów przede wszystkich społecznych, choć w ich przypadku nawiązywane relacje mają charakter jednostronny i na ogół destrukcyjny.

Przyjmuje się, że przyjemność, jaką czerpią gracze RPG z uczestnictwa w tej formie zabawy, jest wynikiem silnej identyfikacji z odgrywaną postacią, przez co w narracyjnych grach fabularnych najsilniej akcentowana jest funkcja immersyjna, pozwalająca w najpełniejszy sposób odczuć motywacje i cechy postaci[14]. Możemy jednak zaobserwować, że sposób kreowania postaci, a także stopień zaangażowania emocjonalnego w jej odgrywanie uzależniony jest od wielu czynników, a sami gracze różnią się między sobą stylem grania i potrzebami, które starają się zaspokoić.

Jak już wspomnieliśmy, w prowadzonych dotąd badaniach poświęconych narracyjnym grom fabularnym dużą uwagę poświęcało się oddziaływaniom graczy w kontekście gry bądź też samym właściwościom gier fabularnych, pomijając nie mniej istotny ich element, jakim jest funkcja czysto rozrywkowa i towarzyska. W niniejszym artykule postanowiliśmy się przyjrzeć nieco bliżej tym rzadziej wspominanym funkcjom, które stanowią o istocie narracyjnych gier fabularnych nie mniej niż pozostałe cechy, a przez część graczy mogą być wręcz stawiane wyżej niż zanurzenie w świecie przedstawionym czy ekspresja własnych stanów emocjonalnych, najczęściej kojarzona ze wszelkiego rodzaju grami w odgrywanie postaci.

Podczas gry immersyjnej, dramatystycznej, w którym podstawowym celem jest jak najpełniejsze zespolenie z wyimaginowaną postacią na czas grania i współodczuwanie z nią, gracze RPG uruchamiają (najczęściej nieświadomie) szereg procedur umożliwiających głębszą identyfikację z postacią; zdarza się jednak, że przeciwnie, stosują mechanizmy broniące przed zaangażowaniem emocjonalnym

[14] J.Z. Szeja, *Gry fabularne. Nowe zjawisko kultury współczesnej*, RABID, Kraków 2004.

w odgrywaną postać. Najczęściej spotykanym tego rodzaju zachowaniem jest humor lub odniesienie do świata otaczającego graczy, pełniące funkcję „efektu wyobcowania" i zrywającego więź ze światem przedstawionym. Warto zauważyć, że gracze wysoko ceniący immersję oceniają takie zachowania jako zdecydowanie niepożądane i często deprecjonują osoby w ten sposób się zachowujące, kwestionują ich umiejętności (zwykle wartościując je negatywnie w odniesieniu do innych cech umysłowych) i, w skrajnej sytuacji, odmawiają współuczestniczenia w grze z takimi osobami.

Przestrzeń potencjalna

Sama przestrzeń gry w narracyjnych grach fabularnych posiada pewne cechy wspólne z działaniem w przestrzeni potencjalnej w rozumieniu D. Winnicotta. Przestrzeń ta, zwana także przestrzenią czy światem symbolicznym[15] definiowana jest przez niego jako przestrzeń, w której zachodzą zdarzenia nie należące ani do świata subiektywnych przeżyć wewnętrznych człowieka, ani też do obiektywnej rzeczywistości świata zewnętrznego. Milner definiuje to jako „subtelne stapianie się tych dwóch światów, ale nie ich mieszanie"[16]. Tak dzieje się w procesie gry fabularnej, której akcja powstaje na styku świata zewnętrznego (postać tworzona świadomie przez graczy i relacje pomiędzy uczestnikami gry) a światem wewnętrznym (motywacje skłaniające graczy do określonych zachowań w świecie gry i wyobrażenia wydarzeń opisywanych przez MG i pozostałych graczy). Dlatego też postać gracza jest swego rodzaju paradoksalnym tworem łączącym w sobie cechy samego gracza oraz rzeczywistości wyimaginowanego świata gry.

Istnienie takiej przestrzeni potencjalnej jest jednak możliwe wyłącznie przy założeniu, że pomiędzy nią a dwiema pozostałymi przestrzeniami (zewnętrzną i wewnętrzną) istnieje granica i jest odczuwana przez osobę działającą w takiej przestrzeni. Dlatego też pełna immersja, która często przedstawiana jest jako warunek *sine qua non* dramy, sprawia, że gra traci wymiar „świata pomiędzy" i przekształca się w interakcję graczy oraz Mistrza Gry, przypominającą mechanizm działania terapii grupowej. Dlatego też, aby wykorzystać w grach fabularnych szanse i wartości tkwiące w przestrzeni potencjalnej, gracz musi zdawać sobie sprawę ze wspomnianych granic, a co za tym idzie – także z czynności wchodzenia i wychodzenia z roli.

Winnicott uznawał, że zjawiska kulturowe mają bardzo pozytywny i konstruktywny charakter, mogąc pomóc w rozwoju osobowym poprzez zapewnienie pewnych treści nieobecnych w rozwoju, a także zapewniając możliwość tworzenia indywidualnych sposobów rozwiązywania problemów.

[15] D. Winnicott, *Playing and Reality*, Routledge, London 1982.

[16] M. Milner, *Some Aspects of Phantasy in Relation to General Psychology*, „International Journal of Psycho-Analysis", nr 26 (1945), 1987, s. 143-152.

Potraktowanie gry fabularnej jako zachodzącej przede wszystkim w przestrzeni potencjalnej jest zgodne z silną skłonnością do traktowania gry jako środowiska pozwalającego „trenować" nowe zachowania, charakterystyczną dla młodszych graczy (nastoletnich i wchodzących w okres wczesnej dorosłości), a także z względnie harmonijnym rozłożeniem w samej grze rozmaitych akcentów immersyjnych, ekspresyjnych i towarzyskich.

Według badania dotyczącego motywacji grających w gry fabularne[17] gracze młodsi (tj. poniżej 21 roku życia) częściej niż dorośli traktują gry fabularne przede wszystkim jako przestrzeń, w której mogą świadomie testować pewne zachowania niedostępne dla nich w inny sposób. Ponadto, u graczy w tym wieku motywacja interpersonalna (chęć do przebywania z innymi osobami dzielącymi te same zainteresowania) jest także bardziej powszechna niż pragnienie gry immersyjnej (dramatycznej) czy ekspresji osobistej bądź artystycznej. Z kolei wśród graczy dorosłych rozkład motywacji jest bardziej ujednolicony, przez co żaden z opisywanych aspektów gry nie pojawia się w istotny sposób częściej niż inny. Wyjątkiem jest tu zwiększona skłonność do immersji zaobserwowana wśród grających kobiet po 21 roku życia.

Wchodzenie i wychodzenie z roli

Przeprowadzone przez nas badanie eksploracyjne miało na celu określenie, w jaki sposób gracze wyrażają swój stosunek do przyjmowanych ról oraz jakich narzędzi używają w grze w celu wchodzenia w przyjętą rolę i wychodzenia z niej. Pytania zadane osobom badanym miały pomóc w wyodrębnieniu następujących mechanizmów:

- wskaźników zaangażowania w rolę;
- procedur związanych z wchodzeniem w rolę;
- procedur wychodzenia z roli;
- problemów sygnalizowanych przez samych graczy.

Procedury wchodzenia w rolę stosowane przez graczy

Przygotowanie samej postaci. Immersja dotyczy bardziej sytuacji, w których zaangażowanie przybiera postać wieloaspektową. Dlatego też gracze głęboko wchodzący w rolę poświęcają odpowiednio dużo czasu przygotowaniu tła postaci, układając jej historię, wymyślając rodzinę, środowisko i przyjaciół, co nierzadko owocuje powstaniem bardzo obszernego materiału fabularnego.

[17] C. Matkowski, *Tożsamość i osobowość w relacjach gracz-postać w grach fabularnych*, artykuł opublikowany w niniejszym tomie, s. 213-227.

Organizowanie wydzielonego i szczególnego obszaru. Dużą rolę odgrywa miejsce rozgrywki, które często jest przygotowywane w specjalny sposób, mający zakotwiczyć postać w świecie gry poprzez zwiększenie zgodności otoczenia postaci z otoczeniem graczy (np. elementów średniowiecznych strojów, gdy akcja rozgrywa się w średniowieczu, albo lampionów i kadzidełek, kiedy gra umiejscowiona jest w świecie orientalnym), bądź też mający zmniejszyć powszedniość sytuacji poprzez zastosowanie niestandardowej scenerii (ruiny, parki, lasy), oświetlenia (świeczki, kaganki, lampiony lub brak światła) czy podkładu muzycznego (muzyka dawna, orientalna, elektroniczna).

Wizualizacja. Gracze starają się upodobnić do odgrywanej postaci, chcąc zatrzeć zewnętrzną różnicę pomiędzy nią a swym codziennym „ja". Jest to zachowanie dużo częściej stosowane w przypadku bardziej uteatralizowanych form rozgrywki, takich jak LARP-y, gdzie wizualizacja dodatkowo odgrywa rolę zbliżoną do kostiumu teatralnego, mającego ułatwić identyfikację postaci innym graczom (co jest szczególnie istotne w przypadku dużych LARP-ów, w których gracze często nie znają wszystkich występujących bohaterów). Działanie takie pomaga też podtrzymać immersję poprzez zmniejszenie dystansu do odgrywanej postaci ze strony innych graczy.

Kotwiczenie wejścia w rolę za pomocą elementu rzeczywistości. Wejście w rolę może symbolizować konkretny element przestrzeni zewnętrznej, np. motyw muzyczny, gest, charakterystyczny zwrot, specyficzna cecha wyglądu i inne. Pozwala on przekazać graczowi, w sposób nie wyrywający go z przyjmowanej roli, że prowadzący właśnie zaczyna odgrywać postać. Zwykle są to działania dobrze znane pozostałym uczestnikom gry i w naturalny sposób składające się na wizerunek postaci.

Dwa bieguny podejścia do immersji w grze fabularnej najlepiej ilustrują następujące dwie wypowiedzi uzyskane w trakcie badań:

Pytanie: *Czy zdarza Ci się tak głęboko wczuć w postać, że w związku z jej przeżyciami naprawdę złościsz się, cieszysz i tak dalej? Czy te emocje trwają nawet po zakończeniu sesji? Jeśli tak, to jak długo?*

Odpowiedź 1: *Tak, to się zdarza. Emocje te trwają nawet po zakończeniu sesji, czasem nawet na drugi dzień. A w niektórych wypadkach „echa" tych emocji ciągną się za mną dłużej* (kobieta, 26 lat).

Odpowiedź 2: *RPG to nic osobistego. Zabawa trwa na sesji i tam powinny istnieć i zostawać wszystkie związane z nią emocje* (mężczyzna, 20 lat).

Procedury wychodzenia z roli

Gracze zapytani o to, czy stosują specjalne mechanizmy wychodzenia z roli po zakończeniu gry, odpowiadali, że czasami wykorzystują takie metody. Dotyczyło

to przede wszystkim tych grających w sposób immersyjny. Do wymienianych w badaniu mechanizmów wychodzenia z roli należą:

- **Rozmowa z pozostałymi graczami** o odczuwanych emocjach, konfliktach pojawiających się w grze oraz wspólne ich rozwiązywanie po jej zakończeniu.
- **Dialog wewnętrzny** – retrospektywne rozpatrzenie przebiegu sesji, zachowań graczy, próba zrozumienia zaistniałej sytuacji, uzyskanie dystansu do przebiegu gry.
- **Rozmowa o postępowaniu postaci** (z MG, graczem lub ze sobą samym), co pozwala na zdystansowanie się do niej, utwierdzenie w odczuwaniu granicy między własną psychiką a psychiką postaci.
- **Wyładowanie emocji**.
- **Tłumienie emocji**, przekonywanie siebie, że nic się nie stało i że sytuacje w grze są „tylko grą".
- **Przepracowanie**, czyli rozmowa o emocjach i konfliktach z osobami z zewnątrz, bądź też przetworzenie takich treści poprzez wyrażanie ich w innej postaci twórczej, na przykład poprzez pisanie lub malowanie.
- **Rytuały związane z przestrzenią**, wykonywanie pewnych czynności w określonym porządku, klamra powtarzalnych czynności wokół sesji, także określone sposoby na zamykanie sesji przez MG, takie jak zdania podsumowujące działania, improwizowane epilogi czy nawet proste stwierdzenie o zakończeniu gry.
- **Potwierdzenie więzi z pozostałymi graczami**, często rzutujące na kontakty poza grą, nawiązywanie głębszych relacji z innymi graczami.
- **Granie kilkoma różnymi postaciami**, czyli stosowanie paralelnych osobowości, mających na celu zmniejszenie koncentracji na jednej z nich.
- **Zaangażowanie** w działania, czyli zintensyfikowanie relacji i zainteresowań, mających potwierdzić zakotwiczenie przede wszystkim w świecie otaczającym gracza. Służy to przede wszystkim jako bariera dzieląca doświadczanie otaczającej go rzeczywistości od przeżywania świata przedstawionego w grze.

Dlaczego nie drama?

Gry fabularne wymykają się jednoznacznym klasyfikacjom, być może ciągle jesteśmy w trakcie dookreślania, czym RPG jest. W pierwszej kolejności zawsze przyciąga uwagę możliwość ekspresji emocji dawana przez narracyjne gry fabularne, co przyrównać można do psychodramy[18]. Nietypowość elementu psychodramy w RPG podkreśla fakt, że istnieje specyficzna grupa systemów (gier),

[18] J.Z. Szeja, op. cit.

w których nacisk położony jest specjalnie na indywidualną ekspresję graczy, bądź też silnie zaakcentowane są odniesienia do wybranych koncepcji psychologicznych (podświadomość, katharsis, konfrontacja z „ja"). Najbardziej znanymi przykładami takich systemów mogą być „Wraith: the Oblivion" czy „Changeling: the Dreaming"[19] bądź też „Władcy Losu"[20].

To nie aspekt terapeutyczny stanowi o atrakcyjności gry, ale jej charakter ludyczny i integracyjny. Jest to pożądany stan rzeczy, gdyż korzystanie z gier fabularnych jako swego rodzaju psychodramy przez przeciętnych graczy (a zatem osoby nie posiadające kompetencji terapeutycznych) jest nie tylko trudne, ale przede wszystkim niebezpieczne – z kilku powodów. Klasyczna psychodrama niesie ze sobą wysokie koszty emocjonalne, dlatego też w swojej postaci terapeutycznej zawsze wymaga zawarcia świadomego kontraktu pomiędzy prowadzącym a uczestnikami, którzy powinni zostać poinformowani o ewentualnych konsekwencjach takiego działania. Wymaga również wysokiej samoświadomości i kompetencji terapeutycznych mistrza gry[21] (Moreno, 1971). Poza tym psychodrama koncentruje się na wewnętrznych konfliktach grających, a więc podkreśla aspekty patologiczne, co skutecznie redukuje charakter ludyczny samej gry (jest to sensowne tylko wtedy, gdy MG potrafi zapewnić rozwiązanie katarktyczne, co jednak wymaga kompetencji terapeutycznych). Obnażanie psychiczne może też ranić innych lub stawiać ich jako świadków „mimo woli" w niezręcznej sytuacji, pogłębiać aludyczność gry „dramatycznej". Jako że proces eksponowania konfliktów ma charakter wysoce osobisty, skupienie gry na takich treściach może wywołać tendencje odśrodkowe w grupie (gracze mówiący o sobie samych są mniej skłonni do odstępowania „czasu scenicznego" innym), co prowadzi do nieproporcjonalnego zajmowania czasu i przestrzeni psychicznej, a w skrajnych przypadkach może prowadzić do naruszania granic osobistych innych osób (każda próba ograniczenia ekspresji dotyka bowiem nie postaci, ale samego gracza).

Znaczenie postaci

Postać może być traktowana przez gracza na różne sposoby, często bardzo instrumentalne, choć takie działanie nie zawsze musi być w pełni uświadomione. Warto jednak zauważyć, że takie wykorzystanie postaci zawsze zakłada istnienie pewnej granicy pomiędzy światem gry a obiektywną rzeczywistością i wewnętrznym światem przeżyć gracza.

W grze fabularnej postać może być wykorzystywana na przykład jako:

---

[19] Amerykańskie wydawnictwo White Wolf.

[20] Polskie wydawnictwo Portal.

[21] J.L. Moreno, *Psychodrama*, w: H.I. Kaplan, B.J. Sadock (eds.), *Comprehensive group psychotherapy*, MD: Williams & Wilkins, Baltimore, 1971, s. 460-500.

Wejściówka, czyli sposób na wejście do grupy towarzyskiej poprzez stworzenie pomostu pomiędzy nią a jej nowym członkiem. Innymi słowy, dzięki grze taką postacią gracz może łatwiej znaleźć wspólny język z innymi osobami, gdyż np. określona konwencja czy tematyka rozgrywki (przykładowo historyczna czy fantastycznonaukowa) odgórnie określa podejmowane działania czy tematy omawiane w czasie gry. Wybór takiej postaci może być także prostym sygnałem zainteresowania daną grupą.

Wizytówka, czyli pewnego rodzaju przedstawienie cech samego gracza pozwalające na względnie bezpieczne przedstawienie się w sposób pośredni, nie wymagający bezpośredniej interakcji, która w pewnych wypadkach mogłaby być traktowana jako zagrażająca. Poza tym poznawanie graczy poprzez działania postaci może być bardziej naturalne niż uzyskiwanie podobnych informacji w inny sposób, co jest szczególnie ważne, gdy w grę wchodzą znajomości nowe, w których ludzie nie są zbyt skłonni do dzielenia się treściami bardziej osobistymi.

Napis na T-shircie, gdy postać stanowi pewien wytwór gracza mający wzbogacić grę oryginalnym konceptem i przedstawić gracza innym nie poprzez rzutowanie jego własnych cech na postać (jak w powyższym przykładzie), ale raczej pośrednio, poprzez zaprezentowanie możliwości jego wyobraźni. W odróżnieniu od postaci będącej „własnym tekstem", tego rodzaju postać tworzona jest na potrzeby określonej grupy.

Kij do mieszania, czyli sposób na dokonywanie zmian w świecie gry, nie mających na celu podważania autorytetu graczy czy Mistrza Gry. Postacie takie mogą stanowić „siłę napędową" scenariusza czy gry lub prowokować innych graczy do podejmowania działań, co pozwala utrzymać płynność rozgrywki, kiedy innym graczom kończą się pomysły na tworzenie fabuły.

Figura na planszy, a więc twór niemalże czysto gamistyczny, wobec którego gracz jest silnie zdystansowany, koncentrując się na innych aspektach gry – np. na osiąganiu konkretnych celów w świecie gry czy na celach towarzyskich (interakcja z innymi graczami).

Własny tekst, czyli pewien wytwór, który gracz pragnie przedstawić innym. Może to być odbicie pewnych treści kierujących zachowaniem gracza, albo też forma ekspresji, ulegająca zmianom niezależnym od świata gry. Postać taka może wręcz być mało dopasowana do samego świata (w języku graczy „niegrywalna"), ale jej podstawową funkcją jest ekspresja twórczości.

Wyzwanie, najczęściej rzucane MG lub innym graczom, mające na celu pobudzić innych do zabawy bądź do zmiany aktualnych przyzwyczajeń. Taka funkcja może być połączona z „wizytówką", jeżeli dany gracz wykazuje skłonności do przełamywania zastanych struktur.

Podsumowanie

Tak specyficzne określenie używane przez graczy RPG, jak „granie postacią", oznacza znacznie więcej niż odgrywanie postaci, wcielanie się w nią, obdarzanie własnymi stanami emocjonalnymi i cechami charakteru (badania Chmielnickiej-Kuter[22] i Galińskiej[23]). Co więcej, obserwujemy sytuacje, które wymagają celowego działania „poza rolą", zwłaszcza jeżeli gracze chcą świadomie sterować procesem samej gry. Większość takich zachowań ma charakter interpersonalny, choć może też nosić znamiona ekspresji osobistej lub artystycznej. Aby zaakcentować specyficzny charakter takiej gry, gracze stosują specjalne rytuały wchodzenia i wychodzenia z roli. Ma to zresztą miejsce także przy bardziej immersyjnym sposobie grania, dzięki czemu możliwe jest odnoszenie (rzutowanie) świata zewnętrznego do wewnętrznego i tworzenie osobistej przestrzeni potencjalnej, w której gracz nie jest wyłącznie sobą, ale nie stara się też całkowicie wejść w rolę swojej postaci. Tak więc wśród graczy w gry fabularne możliwe i całkiem nierzadkie jest nie tylko „bycie Józefem", czy też „granie Józefa", ale także „granie Józefem".

Literatura

Bartle R.A., 2008, *Hearts, Clubs, Diamonds, Spades: Players who suit Mus*, <http://www.brandeis.edu/pubs/jove/HTML/v1/bartle.html>, 16 października 2008.

Bellah R.N., Madsen R., Sullivan W.M., Swidler A., Tipton S.M, 1985, *Habits of the Heart: Individualism and Commitment in American Life*, University of California Press, Berkeley.

Bøckmann P., 2003, *The threeway model, Revision of the Threefold Model*, Knudepunktboken, <http://www.darkshire.net/ jhkim/rpg/theory/threefold/faq_larp.html>, 16 października 2008.

Bujnowska K., 2007, *Gracze RPG jako subkultura*, niepublikowana praca magisterska na Uniwersytecie Szczecińskim.

Chmielnicka-Kuter E., 2005, *Wyobrażone postacie i ich autorzy, analiza wzajemnych odniesień na przykładzie zjawiska gier fabularnych*, „Przegląd Psychologiczny", t. 48, nr 1, s. 53-73.

Douse N.A., McManus I.C., 1993, *The Personality of Fantasy Game Players*, „British Journal of Psychology", 84 (4), s. 505-509.

Edwards R., 2001, *GNS and Other Matters of Role-playing Theory*, Adept Press, <http://www.indie-rpgs.com/articles/1/>, 4 września 2007.

[22] E. Chmielnicka-Kuter, *Wyobrażone postacie i ich autorzy, analiza wzajemnych odniesień na przykładzie zjawiska gier fabularnych*, „Przegląd Psychologiczny", t. 48, nr 1, 2005, s. 53-73.
[23] E. Galińska, *Odgrywana postać a własne „ja" graczy RPG*, w: A. Surdyk, J.Z. Szeja (red.), *Kulturotwórcza funkcja gier. Gra jako medium, tekst i rytuał*, Wyd. Naukowe UAM, Poznań 2007.

Fine G.A., 1983, *Mobilizing Fun: Provisioning Resources in Leisure Worlds*, „Sociology of Sport Journal", nr 6 (4), s. 319-334.

Frost J., Worthan S., Reifel S., 2001, *Play and child development. Upper Saddle River*, Merrill Prentice Hall, New Jersey.

Galińska E., 2007, *Odgrywana postać a własne „ja" graczy RPG*, w: Surdyk A., Szeja J.Z. (red.), *Kulturotwórcza funkcja gier. Gra jako medium, tekst i rytuał*, Wyd. Naukowe UAM, Poznań.

Hughes J., 1988, *Therapy is Fantasy: Roleplaying, Healing and the Construction of Symbolic Order*, materiały konferencyjne Seminarium Antropologii Medycznej, Australian National University.

Huizinga J., 2007, Homo ludens, tłum. M. Kurecka, W. Wirpsza, Warszawa.

Matkowski C., 2007, *Tożsamość i osobowość w relacjach gracz-postać w grach fabularnych*, artykuł opublikowany w niniejszym tomie, s. 213-227.

Milner M., 1987, *Some Aspects of Phantasy in Relation to General Psychology*, „International Journal of Psycho-Analysis", nr 26 (1945), s. 143-152.

Moreno J.L. 1971, Psychodrama, in: Kaplan H.I., Sadock B.J., (eds.), *Comprehensive group psychotherapy*, MD: Williams & Wilkins, Baltimore, s. 460-500.

Nelson L.J., Miller D.T., 1995, *The Distinctiveness in Social Categorisation: You Are What Makes You Unusual*, „Psychological Science", nr 6 (4), s. 246-249.

Roine E., 1992, *Psychodrama. O tym jak grać główną rolę w swoim życiu*, Wydawnictwo Kontakt, Opole.

Singer D.G., Singer J.L., 1990, *The house of make-believe: Play and the developing imagination*, Harvard University Press, Cambridge.

Stefik M., 1997, *Internet Dreams: Archetypes, Myths and Metaphors*, MIT Press, Cambridge.

Suellen A., 2006, *The Effects of Information Behavior on the Formation and Maintenance of Peer Cultures in Massive Multiplayer Online Role-Playing Games: An Exploratory Study*, materiały konferencyjne Digital Games Research Association Conference 2005, Vancouver.

Szeja J.Z., 2004, *Gry fabularne. Nowe zjawisko kultury współczesnej*, RABID, Kraków.

Winnicott D., 1982, *Playing and Reality*, Routledge, London.

Cezar Matkowski

TOŻSAMOŚĆ I OSOBOWOŚĆ W RELACJACH GRACZ-POSTAĆ W GRACH FABULARNYCH

Wstęp

Gry fabularne często traktowane są przede wszystkim jako sposoby na wyrażanie stanów psychicznych, często też podkreśla się ich funkcjonalny związek z dramą, zwłaszcza jeżeli mowa o teatralnych grach fabularnych (ang. *Live Action Role-Playing Games*), pod względem formalnym mocno przypominających improwizowane inscenizacje dramatyczne[1]. Uważam jednak, że takie podejście, choć z pewnością częściowo słuszne, zaniedbuje nieco inne aspekty gry, które motywują graczy do działania. Przykładowo, rzadko wspomina się o czysto towarzyskich aspektach gier fabularnych bądź traktowaniu ich w kategorii ekspresji artystycznej. Niniejsze badanie miało na celu sprawdzenie, jaki jest świadomy stosunek graczy do gier fabularnych, a ściślej: jakie są świadome motywacje skłaniające ich do zajmowania się właśnie takim rodzajem hobby.

Teoria

W swoich badaniach pragnąłem skupić się na tworzeniu postaci, które stanowi jeden z najważniejszych elementów każdej gry fabularnej. Postać taka jest bohaterem tworzonych przez graczy narracji, posiada mniej lub bardziej kompletną historię, tło rodzinne czy schemat relacji z innymi postaciami i światem oraz opis wyglądu i zachowań. Z tego powodu jest ona pewnego rodzaju sztucznym, a także instrumentalnym (gdyż jest tworzona wyłącznie na potrzeby gry) *alter ego* gracza. Dzięki takiemu podziałowi na osobowość gracza i osobowość jego

[1] J.Z. Szeja, *Gry fabularne. Nowe zjawisko kultury współczesnej*, RABID, Kraków.

postaci, która jest jego osobistym konstruktem, możliwe staje się rozpatrywanie procesu tworzenia tej ostatniej w kontekście teorii „ja" dialogowego[2] według której „ja" sztuczne (protetyczne) może być dobrą miarą rozbieżności pomiędzy „ja" realnym, „ja" idealnym i „ja postrzeganym", zgodnie z koncepcją Higginsa[3]. Dodatkowo gra może koncentrować się na różnych rodzajach przedstawianych relacji, wśród których można wyróżnić trzy zasadnicze tematy zgodne z tematami mitologii *sensu largo* (czyli włączając w jej obręb także legendy miejskie, współczesną literaturę fikcji oraz schematy często pojawiające się w kulturze popularnej). Mowa tu o schematach „człowiek kontra człowiek", „człowiek kontra świat" i „człowiek kontra on sam"[4]. Analiza takich tematów może być przydatnym narzędziem pozwalającym określić, jaką funkcję w życiu gracza pełni granie w gry fabularne.

Jednym z najważniejszych tematów, na których chciałem skupić się w trakcie badania, jest spójność pomiędzy cechami samych badanych a rzeczywistymi cechami przedstawionymi za pośrednictwem postaci. Jeżeli są one zgodne, wówczas możemy mówić o tym, że co prawda gracz kieruje postacią wyimaginowaną, ale stanowi ona jego odbicie, więc działania postaci w świecie wyobrażonym mogą być odbierane jako działania samego gracza w dobrze kontrolowanym, „bezpiecznym" środowisku. Takie działanie może mieć więc charakter rozwojowy, zwłaszcza z perspektywy rozwoju ego[5]. Dzięki grze gracz może określić, czy dane zachowanie jest zgodne z jego sposobem myślenia i działania, czy też powinno zostać porzucone, gdyż jego wyniki mogą stanowić źródło zbędnego stresu.

Rozwój ego w bezpiecznej przestrzeni wiąże się bezpośrednio z teorią „przestrzeni potencjalnej" Winnicotta zakładającą możliwość bezpiecznego rozwoju jednostki poprzez symboliczne uczestnictwo w sytuacjach, w których nie można brać udziału w inny sposób[6]. Taką funkcję mogą pełnić pewne twory kulturowe, jak opowieści, mity czy legendy, pozwalające z jednej strony zapoznawać się z pewnymi treściami osadzonymi w konkretnych realiach historycznych (świat zewnętrzny), a z drugiej odnosić się do wewnętrznych przeżyć bohatera (świat wewnętrzny). Dlatego też gry fabularne, w których gracz tworzy wyimaginowaną postać (element wewnętrzny), świadomie wchodzącą w kontakt ze światem współtworzonym przez innych graczy (element zewnętrzny) – opierające się w dodatku na świadomej interakcji – bardziej niż jakakolwiek inna forma współczesnej kultury popularnej nadają się do wspomnianego testowania rzeczywisto-

[2] H. J.M. Hermans, J.G. Kempen, *The Decentralization of the Self*, w: H.J.M. Hermans, J.G. Kempen, *The Dialogical Self: Meaning As Movement*, Academic Press Inc., San Diego, 1993.
[3] E.T. Higgins, *Self-discrepancy: A theory relating self and affect*, "Psychological Review", nr 94, 1987, s. 319-340.
[4] J. Campbell, *Myths to Live By*, Viking Press, New York, 1972.
[5] E.F. Edinger, *Ego and Archetype*, Penguin Books, Baltimore, 1973.
[6] D. Winnicott, *Playing and Reality*, Routledge, London, 1982.

ści. Z tego też powodu testowanie zachowań w przestrzeni potencjalnej uznałem za ważną motywację do zainteresowania się taką formą rozrywki.

Idea sprawdzania własnych zachowań i reakcji za pośrednictwem postaci i wykorzystywanie świata gry jako bezpiecznego bufora jest spójna z ideą okresu moratorium w rozwoju człowieka, w którym takie testowanie występuje szczególnie silnie i, w przypadku właściwego rozwoju, kończy się osiągnięciem (przyjęciem) względnie stabilnej tożsamości[7]. Interesujące jest też to, że „interaktywny" oraz „immersyjny" rodzaj grania (definiowany przez graczy m.in. jako „wczuwanie się w postać") jest najpopularniejszy właśnie wśród adolescentów[8]; może to potwierdzać tezę, że skłonność grania w gry fabularne i grania w określony sposób stanowi część naturalnego procesu moratoryjnego.

Możliwe zastosowania

Poniższe wyniki badań mogą być przydatne dla wszystkich, którzy chcą prowadzić swoje badania bądź zweryfikować mierzone przeze mnie zależności w celu wykorzystania ich w metodach terapeutycznych opartych na odgrywaniu ról (psychodrama, różne formy terapii grupowej), aby odpowiednio dopasować oczekiwania i skłonności ludzi prezentujących określone cechy psychiczne czy należących do odpowiedniej grupy wiekowej.

Prócz powyższego, wyniki takich i podobnych badań mogą znaleźć zastosowanie przy tworzeniu narracyjnych i komputerowych gier fabularnych, aby możliwe było tworzenie sytuacji, schematów gry oraz bohaterów jak najbardziej odpowiadających zapotrzebowaniom określonej grupy odbiorców.

Metoda

Badanie przebiegało w dwóch następujących po sobie fazach. W pierwszej fazie uczestnicy zostali poproszeni o wypełnienie kwestionariuszy JTT i AIQ-IV z perspektywy tworzonej postaci. Zgodnie z instrukcją, mieli oni „wczuć się w postać" jak podczas gry i wypełnić kwestionariusze tak, jak by to uczyniła ich postać. Oprócz tego wypełniali oni krótką ankietę osobową. Po 10 dniach badani powtórzyli to działanie, tyle że tym razem mieli oni wypełnić kwestionariusze z własnego punktu widzenia. Odstęp dni pomiędzy testem a retestem miał posłużyć zapomnieniu dokładnych odpowiedzi testowych, lecz nie mógł być zbyt duży, gdyż należało zminimalizować możliwość wystąpienia w życiu graczy zjawisk, które rzutowałyby na ich odpowiedzi. W drugiej fazie badani wypełniali też kwestionariusz podatności na fantazjowanie oraz Kwestionariusz Stylu Gry.

[7] J.E. Marcia, *Identity in adolescence*, w: J. Andelson (red.), *Handbook of adolescent psychology*, Wiley, New York, 1980.
[8] J. Szeja, op. cit.

W pierwszej fazie gracze otrzymali polecenie wybrania ostatnio stworzonej postaci, niekoniecznie ostatnio wykorzystywanej na sesji. Takie działanie podyktowane było założeniem, że postać tworzona była przez gracza w stanie względnie odpowiadającym jego stanowi (rozumianemu jako ogół dążeń, postaw, celów etc.) w momencie następującej później drugiej fazy badania.

Hipotezy

Tworzenie postaci jest jednym z kluczowych elementów gier fabularnych. Oznacza to, że postać jest swego rodzaju *ja* postrzeganym przez gracza. Innymi słowy, na czas związany z grą gracz tworzy i wykorzystuje „fałszywą tożsamość”[9]. Termin „czas związany z grą” odnosi się nie tylko do czasu samej gry, ale wszystkich związanych z nią zachowań, takich jak omawianie wydarzeń z sesji, dyskusja o postaciach czy mechanizmy wchodzenia i wychodzenia z roli, a także tzw. gra przedłużona (tworzenie pamiętników postaci bądź rysunków lub opowiadań dotyczących wydarzeń na sesji). Z przeprowadzonych badań pilotażowych wynikało, że młodsi gracze (zarówno pod względem wieku, jak i stażu gry) poświęcają na takie działania istotną część swojego czasu wolnego.

Badanie to miało na celu przede wszystkim ustalenie, czy postrzegana tożsamość i osobowość gracza jest zbieżna, czy też rozbieżna z analogicznymi cechami tworzonej postaci. Niegodność byłaby argumentem przemawiającym za słusznością tezy o traktowaniu gry jako poligonu ćwiczebnego do względnie bezpiecznego testowania zachowań graczy i rozwiązywania konfliktów[10]. Z kolei zgodność mogłaby sugerować, że gracze korzystają z gry jako bezpiecznego sposobu na ćwiczenie interakcji mało prawdopodobnych poza grą, co może wiązać się z „docieraniem” uformowanej już osobowości. Jako że próbka obejmowała osoby w wielu różnych stadiach rozwoju (od adolescencji do średniej dorosłości), możliwe było też sprawdzenie, czy konflikty przedstawiane w grze są odpowiednikiem konfliktów rozwojowych typowych dla poszczególnych etapów[11].

Podsumowując, hipotezy robocze wyglądały następująco:

- Postrzegane cechy charakteru będą istotnie różne u gracza i jego postaci. Będzie to dotyczyć przede wszystkim graczy młodszych.
- Podatność na fantazjowanie będzie pozytywnie skorelowana z poziomem różnic pomiędzy graczem a postacią.
- Deklarowany w Kwestionariuszu Oczekiwań styl gry będzie korelować pozytywnie z faktycznym zachowaniem gracza (przede wszystkim wymiar Testowania będzie korelować wysoko z poziomem rozbieżności cech między graczem a postacią).

---

[9] D. Winnicott, op. cit.

[10] E. Goffman, *The presentation of self in everyday life*, Anchor Books, New York, 1959.

[11] E.H. Erikson, *The Life Cycle Completed: A Review,* W.W. Norton & Company, New York, 1982.

Próbka

Badanie zostało przeprowadzone na grupie 45 polskich graczy RPG w wieku 16-33 lat (średnia 22,3 roku, odchylenie standardowe 3,6 roku). Gracze w przeważającej większości pochodzili z dużych miast, mieli wykształcenie średnie lub wyższe (ponad 93 procent badanych w wieku powyżej 18 lat to studenci lub absolwenci wyższych uczelni). W badaniu uczestniczyło 30 mężczyzn i 15 kobiet. Na potrzeby korelacji poszczególnych cech podzieliłem badanych na cztery podgrupy, dzieląc ich pod względem płci, a w obu tych grupach wyróżniając część młodszą (poniżej 21 r.ż., N=13) i starszą (powyżej 21 r.ż., N=32). Te cechy próbki, choć bardzo specyficzne, są reprezentatywne dla środowiska graczy w gry fabularne, które wykazuje silną nadreprezentację mężczyzn, adolescentów i osób w okresie wczesnej dorosłości oraz dobrze wykształconych i mieszkających na obszarach miejskich[12]. Dlatego też próbka, mimo swojej specyfiki, jest spójna z populacją generalną graczy RPG.

Narzędzia

W badaniach wykorzystałem cztery metody:
- Jung Typology Test[13];
- Aspects of Identity Questionnnaire v. IV[14];
- Kwestionariusz podatności na fantazjowanie[15];
- Kwestionariusz Stylu Gry (metoda własna).

Trzy pierwsze metody są powszechnie dostępne i powinny być znane, więc w tym miejscu omówię je bardzo skrótowo, sądzę natomiast, że moja autorska metoda, czyli Kwestionariusz Stylu Gry (KSG-RPG), wymaga nieco szerszego wyjaśnienia.

JTT

Ta oparta na badaniach Junga metoda służy określeniu czterech wymiarów umysłu definiowanych przez pary przeciwstawnych cech, które odnoszą się głównie do przetwarzania informacji dotyczących samej osoby przebywającej

[12] J.Z. Szeja, op. cit.; K. Bujnowska, *Gracze RPG jako subkultura,* niepublikowana praca licencjacka na Uniwersytecie Szczecińskim, 2007.
[13] I.B. Myers (i in.), *MBTI Manual (A guide to the development and use of the Myers Briggs type indicator)*, Consulting Psychologists Press, Palo Alto, 1998.
[14] J.M. Cheek, S.M. Smith, L.R. Tropp, *Relational identity orientation: A fourth scale for the AIQ*, GA, Savannah, 2002.
[15] H. Merckelbach (i in.), *The Creative Experiences Questionnaire (CEQ): a brief self-report measure of fantasy proneness*, „Personality and Individual Differences", nr 31(6), 2001, s. 987-995.

w danym otoczeniu oraz tego otoczenia. Metoda mierzy osiem cech, które można połączyć w cztery skale.

- **Ekstrawersja-Introwersja** – nastawienie wobec świata, źródła otrzymywanych danych.
- **Percepcja-Intuicja** – tryb przyjmowania danych ze źródła.
- **Myślenie-Czucie** – sposób obróbki danych, podstawa podejmowanych decyzji.
- **Ocena-Postrzeganie** – punkt odniesienia do otrzymanych danych oraz podstawa do ich oceny.

AIQ-IV

Metoda pomaga stwierdzić istotność poszczególnych aspektów tożsamości, czyli w jaki sposób dana dziedzina pozwala określać człowiekowi, kim jest; innymi słowy, jakie wydarzenia i postawy w największym stopniu definiują jego poczucie własnej tożsamości. Metoda ma cztery skale odpowiadające czterem głównym aspektom tożsamości:

- **Osobisty** – własne wartości, określenie własnej osoby, świadomość celów i dążeń.
- **Relacyjny** – nastawienie na tworzenie związków z innymi, określanie swojej pozycji w świecie poprzez odniesienie do innych osób, z którymi tworzy się więzi.
- **Społeczny** – definiowanie tożsamości poprzez przynależność i relacje z grupami bądź organizacjami.
- **Kolektywny** – przywiązanie do ogólnych norm, skłonność do działania w grupach ludzi, z którymi jednostki nie łączy bliższa więź emocjonalna.

KWESTIONARIUSZ PODATNOŚCI NA FANTAZJOWANIE

Kwestionariusz ten liczy 26 binarnych pozycji testowych związanych głównie z deklarowaniem występowania wspomnień i sytuacji z dzieciństwa. Sytuacje te odnoszą się bezpośrednio do cech potocznie kojarzonymi z wysoką wyobraźnią i twórczością dziecięcą (skłonności artystyczne, posiadanie wyimaginowanego przyjaciela, irracjonalne lęki, pisanie historii, zabawy w odgrywanie ról etc.).

KSG-RPG

Badania miały na celu sprawdzenie, jakie aspekty gry fabularnej są uznawane przez graczy za najbardziej istotne z ich subiektywnego punktu widzenia. Po wstępnej selekcji do badania zakwalifikowano pięć skal:

Testowanie – miara tego, w jakim stopniu gracz traktuje grę jako możliwość autentycznego testowania pewnych zachowań i postaw. W tym ujęciu rozgrywka jest traktowana jako pole do bezpiecznego eksperymentowania w zaufanym gronie, a więc spełnia funkcję zbliżoną do podstawowych funkcji zabawy mimetycznej[16]. Testowanie może dotyczyć sprawdzania przydatności wypracowanych przez osobę zachowań w sytuacjach aranżowanych w grze, ale także może służyć sprawdzaniu relacji interpersonalnych w grupie grających W tym drugim przypadku świat przedstawiony i role, w jakie wcielają się gracze, mają stanowić rodzaj bufora pozwalającego jasno rozgraniczyć testowane zachowanie i osobę testującego tego zachowanie gracza, aby mógł on wyraźnie powiedzieć „to nie jestem ja i to, co robię, nie jest moim zachowaniem poza grą".

Immersja – miara nacisku położonego na głębokie wchodzenie w rolę, odgrywanie postaci i odcięcie się od emocjonalnych bodźców zewnętrznych na czas trwania rozgrywki. Interakcja z graczami poza ich postaciami sprowadzona jest przy tym do minimum. Głęboki poziom immersji zakłada dramatystyczny model grania, w którym najważniejsze jest jak najgłębsze zespolenie się z postacią i współodczuwanie z nią wszelkich zachodzących w świecie przedstawionym zjawisk.

Towarzyskość – stopień traktowania gry jako sytuacji przede wszystkim towarzyskiej, skoncentrowanej na interakcjach pomiędzy graczami, nie postaciami w grze. W tym przypadku gra fabularna jest traktowana jako każda inna gra, także nie posiadająca elementu wcielania się w rolę (gra planszowa, karciana, hazardowa, wieloosobowa gra komputerowa etc.). Towarzyskość nie wyklucza też traktowania sytuacji spotkania i gry jako okazji do trenowania umiejętności społecznych (w odróżnieniu od skali Testowania, w tym przypadku chodzi o interakcję pomiędzy graczami, bez pośredniczących w tym procesie postaci i Mistrza Gry).

Ekspresja – miara traktowania gry jako pola ekspresji osobistej oraz przedstawiania aktualnego stanu emocjonalnego gracza. Zwykle rozumiana przez graczy jako intensywne odtwarzanie założonych z góry cech postaci (gra proaktywna). Nie jest tożsama z immersją i może być wobec niej rozłączna, gdyż w przypadku graczy ekspresyjnych najważniejsze jest uzewnętrznienie emocji, postaw i zachowań, które gracz chce przedstawić, niezależnie od tego, czy wspomagają one wcielenie się w postać, czy też nie. Zachowanie ekspresyjne nie musi też uwzględniać roli innych graczy, a w skrajnych przypadkach może graczom przeszkadzać (gdy treści uzewnętrzniane przez gracza ekspresyjnego stoją w jawnej sprzeczności z przedmiotem gry wybranym przez innych graczy).

Hobby – skala dodatkowa, mierząca zaangażowanie w hobby, czyli działalność poza samą grą – taką jak uczestnictwo w konwentach, kolekcjonowanie podręczników, czytanie magazynów poświęconych RPG etc. Ma ona na celu

---

[16] R. Caillois, *Les yeux des hommes*, Gallimard, Paris, 1958.

przede wszystkim sprawdzenie stosunku gracza do gry jako takiej, z pominięciem jej praktycznego zastosowania na sesjach, a także sprawdzenie, czy skupienie na społeczności graczy RPG i technicznej stronie samej rozrywki w jakiś sposób koreluje z pozostałymi skalami.

Każda z pięciu skal zawierała sześć pozycji testowych, z których trzy były punktowane wprost, trzy zaś – odwrotnie. Pytanie odwrotne wprowadziłem, aby zapewnić zróżnicowanie przełamujące tendencje do udzielania rutynowych odpowiedzi i uniknąć formułowania połowy pytań w postaci negatywnej, co mogłoby być mylące bądź niejednoznaczne. Badający mogli wybrać, jak bardzo dane stwierdzenie odnosi się do ich stylu grania, przyznając od 0 (*brak odniesienia*) do 4 punktów (*dokładnie opisuje mój sposób grania*), a zatem w każdej ze skal możliwe było osiągnięcie wyniku od 0 do 24 punktów.

Wyniki badań

Poniżej przedstawiam wyniki badań. O ile nie zaznaczono inaczej, odnoszą się one do korelacji (współczynnik r Pearsona) danej cechy występującej u gracza i stworzonej przez niego postaci. Dla tej wielkości próbki (N=45) i przyjętego przeze mnie współczynnika istotności ($\alpha = 0,05$) statystycznie istotne są te wartości, dla których wielkość współczynnika korelacji jest większa lub równa 0,302. Wartości te zaznaczono w tabelach wytłuszczonym drukiem.

WYNIKI OGÓLNE

JTT

	r
Ekstrawersja	0,1348
Introwersja	**0,5344**
Percepcja	0,2364
Intuicja	**0,5008**
Myślenie	**0,4329**
Czucie	**0,4345**
Ocena	0,2594
Postrzeganie	0,2479

AIQ-IV

	r
Osobisty	**0,577552**
Relacyjny	**0,441276**
Społeczny	**0,417207**
Kolektywny	0,079054

Korelacja JTT i KSG-RPG

	Testowanie	Immersja	Towarzystwo	Ekspresja	Hobby
	r	r	R	r	r
Ekstrawersja	0,121815	0,170985	-0,22479	0,292727	-0,25372
Introwersja	0,058003	-0,01249	-0,12744	-0,3422	0,05182
Percepcja	0,055059	-0,26216	0,276384	0,087844	0,164843
Intuicja	0,04496	-0,19049	**-0,5795**	-0,34533	-0,13643
Myślenie	**0,429632**	**-0,38471**	**-0,60556**	**-0,3099**	**0,386236**
Czucie	-0,26698	**0,684768**	0,208277	0,165027	-0,22014
Ocena	0,274928	0,096677	-0,14927	**-0,51282**	**0,43996**
Postrzeganie	-0,05546	-0,18974	0,133188	**0,560675**	-0,28615

Korelacja AIQ-IV i KSG-RPG

	Testowanie	Immersja	Towarzystwo	Ekspresja	Hobby
	r	r	R	r	r
Osobisty	-0,18475	-0,14276	**-0,66204**	-0,11153	0,15271
Relacyjny	**-0,51004**	0,201736	-0,19987	0,085403	-0,00712
Społeczny	-0,16385	-0,21676	-0,149	0,255362	0,23188
Kolektywny	**0,422048**	-0,28461	0,168199	-0,01606	**0,463109**

RÓZNICE WIEKOWE

JTT

	Poniżej 21 r.ż.	Powyżej 21 r.ż.
	r	r
Ekstrawersja	-0,258199	**0,328139**
Introwersja	**-0,365148**	**0,425962**
Percepcja	**0,942809**	-0,160920
Intuicja	**0,577350**	**0,364225**
Myślenie	**-0,777778**	**0,521654**
Czucie	**0,870388**	-0,047370
Ocena	**-0,577350**	0,195415
Postrzeganie	**0,522233**	-0,178570

AIQ-IV

	Poniżej 21 r.ż.	Powyżej 21 r.ż.
	r	r
Osobisty	**0,535588**	**0,766926**
Relacyjny	**0,641308**	**-0,850486**
Społeczny	**0,388311**	**0,451721**
Kolektywny	-0,07928	**0,868377**

KSG-RPG (średnie wyniki)

	Poniżej 21 r.ż.		Powyżej 21 r.ż.	
	średnia	o.s.	średnia	o.s.
Testowanie	9,36	2,54	12,25	3,51
Immersja	13,45	3,32	13,25	0,96
Towarzyskość	15,18	2,44	16,20	1,63
Ekspresja	15,09	2,02	15,30	1,41
Hobby	10,45	3,04	16,12	2,83

RÓŻNICE POD WZGLĘDEM PŁCI

JTT

	kobiety	mężczyźni
	r	r
Ekstrawersja	-0,23489	0,259485
Introwersja	**0,692486**	**0,491133**
Percepcja	0,059131	**0,333956**
Intuicja	**0,896421**	**0,506582**
Myślenie	**0,895833**	0,202606
Czucie	**0,305556**	**0,505806**
Ocena	**0,965737**	0,060753
Postrzeganie	-0,14003	**0,324057**

AIQ-IV

	kobiety	mężczyźni
	r	r
Osobisty	**0,813778**	**0,358464**
Relacyjny	**0,580602**	-0,01111
Społeczny	0,052142	**0,391764**
Kolektywny	0,244967	0,17823

KSG-RPG (średnie wyniki)

	kobiety		mężczyźni	
	średnia	o.s.	średnia	o.s.
Testowanie	10,26	3,76	10,13	2,43
Immersja	15,20	2,01	12,56	2,69
Towarzyskość	15,93	2,80	15,13	1,87
Ekspresja	15,40	2,02	14,80	1,65
Hobby	10,20	4,00	13,20	3,37

Wnioski

Ogólnie rzecz biorąc, gracze wykazują tendencje do tworzenia postaci raczej podobnych do nich samych (korelacja pozytywna widoczna przede wszystkim w wymiarze Introwersji, Percepcji oraz Intuicji w JTT i aspekcie Osobisty, Relacyjnym i Społecznym w AIQ-IV). Poziom rozbieżności gracz-postać nie wykazał też istotnej korelacji z podatnością na fantazjowanie ($r<0,2$ w każdym przypadku).

W badaniach KSG-RPG nie zanotowano istotnych różnic, z jednym ważnym wyjątkiem. Wymiar testowania był znacznie wyższy u osób poniżej 21 r.ż. (średnia 14,33, odchylenie standardowe 2,36), zaś dla osób powyżej tej granicy był znacznie niższy (średnia 9,36, odchylenie standardowe 2,57). Potwierdza to zatem hipotezę, że gry fabularne mogą stanowić metodę rozwoju osobowego w zakresie osobowości i tożsamości, stanowiąc „plac ćwiczeń" dla bezpiecznego testowania zachowań i postaw.

Młodsi gracze tworzą postacie, które są odmienne także pod względem Oceny i zgodne pod względem Postrzegania, co sugeruje, że gracze tworzą bohaterów wyznających inne zasady związane z oceną słuszności działań i w grze przejawiają zachowanie bardziej oceniające niż w pozostałych sytuacjach. Może to być argumentem przemawiającym za rozwojowym charakterem gier fabularnych, gdyż można to interpretować jako wypróbowywanie innych zbiorów zasad w celu wybrania właściwego i włączenia go do kompletnej osobowości po zakończeniu okresu moratorium.

Zestawienie KSG-RPG i JTT wykazują, co dość oczywiste, że wyniki korelują pozytywnie z wymiarem ekstrawersji ($r=0,292$) i negatywnie z wymiarem introwersji ($r=-0,342$). Oznacza to, że choć RPG pozwala ćwiczyć nowe zachowania, to zahamowania introwertyków mogą utrudniać wykorzystanie tego potencjału gier fabularnych. Warto jednak zauważyć, iż wymiar Ekstrawersji oraz Introwersji nie koreluje wysoko z Testowaniem, koreluje zaś z nim dodatnio wymiar Myślenia ($r=0,384$). Immersja koreluje istotnie z wymiarem Czucia ($r=0,684$). Traktowanie gier jako zachowania interpersonalnego w istotny sposób koreluje negatywnie z wymiarem Intuicji ($r=-0,579$) i Myślenia ($r=-0,605$). Osoby preferujące własną ekspresję w grze należą też do osób o postrzegającym typie umysłu ($r=-0,512$ dla Oceny i $r=0,561$ dla Postrzegania).

Różnice pomiędzy mężczyznami a kobietami pozwalają przytoczyć twierdzenie Mulcahy'ego, który pisze, że zróżnicowanie takie może wypływać z innych oczekiwań wobec płci w kulturze zachodniej (euroatlantyckiej). Według niego „od kobiet wymaga się, by rozwijały swoje zdolności i w towarzystwie zachowywały się w sposób wyrafinowany i spokojny" (u mężczyzn potrzeba rozwoju ma charakter zdecydowanie bardziej instrumentalny). W ten sposób kobiety introwertyczne mogą „przejawiać chęć bycia idealną kobietą i przejawiać to w grach, rozwija-

jąc swoje umiejętności", zaś kobiety ekstrawertyczne mogą zaś w grze „uczyć się nowych sposobów kontrolowania swoich emocji w życiu codziennym"[17].

Różnice w zakresie aspektów tożsamości mogą też wskazywać na to, że mężczyźni wykorzystują gry w celu ćwiczenia nowych tożsamości i testowania cech (w podobny sposób, jak robią to ludzie młodzi) zaś dla kobiet gra jest raczej testowaniem już osiągniętej tożsamości w aspekcie osobistym i relacyjnym w nowych sytuacjach. Jest to spójne z tezą Mulcahy'ego, jednakże z racji podobnego wieku obu grup i niewielkich rozmiarów próbki, istnieje możliwość, że różnice wynikają z wiekowej asymetryczności etapów rozwoju, co jest szczególnie widoczne u adolescentów[18].

Z powyższych danych wynika, że w przypadku wszystkich badanych podgrup element towarzyskości jest oceniany przez badanych bardzo wysoko, na równi z autoekspresją i „wchodzeniem w rolę" (a w przypadku badanych mężczyzn i chłopców nawet bardziej). W przypadku osób młodszych (poniżej 21 lat) wartość ta jest nieznacznie wyższa, co może wspierać tezę o potrzebie kształtowania relacji społecznych, ale różnica jest zbyt mała, by można było to potwierdzić z pełną odpowiedzialnością. Zastanawia jednak to, że traktowanie gier fabularnych jako hobby (definiowane między innymi jako skłonność do odwiedzania konwentów czy klubów RPG) jest znacznie wyższe u osób młodych.

Ponadto w przypadku mężczyzn i chłopców wyraźna jest statystycznie częstsza skłonność do traktowania gier fabularnych jako źródła interakcji towarzyskich i wspólnego hobby przy jednoczesnym zmniejszeniu skłonności do głębokiego utożsamiania się z prowadzonymi postaciami (statystycznie niższa wartość na skali Immersji). Jest to informacja o tyle ważna, że większość miłośników gier fabularnych stanowią właśnie mężczyźni.

Podsumowanie

Opierając się na powyższych danych na temat różnic pomiędzy graczem a postacią, można powiedzieć, że gracze młodsi (oraz, w mniejszym stopniu, mężczyźni) przejawiają skłonność do wykorzystywania gier fabularnych jako metody testowania nowych elementów tożsamości oraz osobistych przekonań i wartości, zwłaszcza w zakresie relacji z innymi. Skłonność ta jest u nich dość dobrze uświadomiona. W przypadku kobiet i osób dorosłych (zwłaszcza zaś dorosłych kobiet) mechanizm ten nie jest tak wyraźny, gdyż preferują one raczej grę postaciami podobnymi do siebie, co może sugerować, że gra fabularna jest dla nich metodą na doskonalenie osiągniętych cech bądź, w skrajnych przypadkach, do wyszukiwania i testowania metod rozwiązywania konfliktów wewnętrznych. Z tego też powodu

[17] J.K. Mulcahy, *Role Playing Characters and the Self*, 1997, <http://beyond3sigma.loki.ws/anthro.html>, 25 października 2008.

[18] J. Coleman, L.B.Hendry, *The Nature of Adolesscence*, Routledge, London 1999.

możliwe jest wykorzystanie elementów gier fabularnych w stosownym dla danej grupy kontekście terapeutycznym, aczkolwiek dostosowanie ich do konkretnych metod wymaga dalszych badań w tym kierunku.

Literatura

Bujnowska K., 2007, *Gracze RPG jako subkultura,* niepublikowana praca licencjacka na Uniwersytecie Szczecińskim.

Caillois R., 1958, *Les yeux des hommes*, Gallimard, Paris.

Campbell J., 1972, *Myths to Live By*, Viking Press, New York.

Carroll J.L., Carolin P.M., 1989, *Relationship between Game Playing and Personality*, „Psychological Reports", nr 64, s. 705-706.

Cheek J.M., Smith S.M., Tropp L.R., 2002, *Relational identity orientation: A fourth scale for the AIQ*, GA, Savannah.

Coleman J., Hendry L.B., 1999, *The Nature of Adolesscence*, Routledge, London.

Edinger E.F., 1984, *Ego and Archetype*, Penguin Books, Baltimore.

Erikson E.H., 1982, *The Life Cycle Completed: A Review,* W.W. Norton & Company, New York.

Goffman E., 1959, *The presentation of self in everyday life*, Anchor Books, New York.

Hermans H.J.M., Kempen J.G., 1993, *The Decentralization of the Self,* w: Hermans J.M., Kempen J.G., *The Dialogical Self: Meaning As Movement*, Academic Press Inc., San Diego.

Higgins E.T., 1987, *Self-discrepancy: A theory relating self and affect*, „Psychological Review", nr 94, s. 319-340.

Huizinga J., 1980, *Homo ludens*, tłum. M. Kurecka, W. Wirpsza, Czytelnik, Warszawa.

Jung C.G., 1972, *Psychological Types*, Bollingen, Princeton.

Marcia J.E., 1966, *Development and validation of ego identity status*, „Journal of Personality and Social Psychology", 3(5), 551-558.

Marcia J.E., 1980, *Identity in adolescence*, w: Andelson J. (red.), *Handbook of adolescent psychology*, Wiley, New York.

Merckelbach H., Horselenberg R., Muris P., 2001, *The Creative Experiences Questionnaire (CEQ): a brief self-report measure of fantasy proneness*, „Personality and Individual Differences", nr 31(6), s. 987-995.

Milner M., 1987, *Some Aspects of Phantasy in Relation to General Psychology*, „International Journal of Psycho-Analysis", nr 26(1945), s. 143-152.

Mulcahy J.K., 1997, *Role Playing Characters and the Self*, <http://beyond3sigma.loki.ws/anthro.html>, 25 października 2008.

Myers I.B., McCaulley M.H., Quenk N.L., Hammer A.L., 1998, *MBTI Manual (A guide to the development and use of the Myers Briggs type indicator)*, Consulting Psychologists Press, Palo Alto.

Singer D.G., Singer J.L. 1990, *The house of make-believe: Play and the developing imagination*, Harvard University Press, Cambridge.

Szeja J.Z., 2004, *Gry fabularne. Nowe zjawisko kultury współczesnej*, RABID, Kraków.

Winnicott D., 1982, *Playing and Reality*, Routledge, London.

Michał Mochocki

ETYKA BOHATERÓW NARRACYJNYCH GIER FABULARNYCH

Wprowadzenie

Tekst niniejszy wpisuje się w dyskusję na temat potencjalnej szkodliwości narracyjnych gier fabularnych (RPG), którym zarzuca się propagowanie przemocy i amoralności. Za początek tej debaty w Polsce można uznać artykuł Doroty Narewskiej pt. *Niebezpieczne gry*[1]. Podobne głosy zapewne pojawiały się wcześniej, ale dopiero tekst Narewskiej odbił się szerszym echem w środowisku graczy i sprowokował do polemiki – prowadził ją m.in. Jerzy Rzymowski na łamach „Naszego Dziennika" i „Magii i Miecza". Nie zamierzam tu jednak wyliczać publicystów, cytować, przytaczać ani polemizować. Niniejsza praca nie ma dostarczyć kolejnych argumentów, lecz zbioru obiektywnych danych. Dotąd nikt takowego nie opracował, a obie strony sporu grzeszą wybiórczością w doborze materiału. Łatwo powoływać się na obserwacje, opinie i jednostkowe przykłady, które mają „jak najlepiej obrazować" moralną zgniliznę (lub: moralną siłę) gier fabularnych – ale trudno udowodnić, że ukazane przykłady są reprezentatywne. A przecież badacz nierzetelny może z kilku skrajnych przypadków uczynić normę dla całego zjawiska – wystarczy dokonać starannej selekcji źródeł. Każdy zresztą badacz, który wysnuwa wnioski ogólne z paru wybranych przykładów, jest narażony na zarzut tendencyjności. Dlatego za rzecz najważniejszą we wspomnianej debacie uznałem opracowanie materiału źródłowego, który będzie obiektywny i reprezentatywny dla całości zjawiska. A zatem musi spełniać dwa warunki:

1. Obszerność – zbiór danych musi być na tyle duży, by miał walor próbki reprezentatywnej.
2. Kompletność – zbiór musi uwzględniać wszystkie przypadki z zakresu objętego badaniem (aby zapobiec podejrzeniom o stronniczą selekcję).

[1] D. Narewska, *Niebezpieczne gry,* „Nasz Dziennik", 5-6 grudnia 1998.

Dopiero na podstawie takiego zbioru danych można ustalić, co w danym zjawisku jest normą, a co przypadkiem marginalnym.

Moim zdaniem takim reprezentatywnym miernikiem „zawartości moralnej" gier RPG może być treść scenariuszy, ponieważ ukazuje ona działania, motywacje i (pośrednio) system wartości bohaterów, z którymi utożsamiają się gracze. Nie podręczniki czy artykuły, lecz właśnie scenariusze są tu najbardziej miarodajne. Podręcznik bowiem zarysowuje tylko ramy ogólne, podaje szereg alternatyw i pomysłów, ale między nim a zrealizowaną sesją gry zawsze[2] znajduje się scenariusz, którego fabuła może znacząco odbiegać od ram podręcznikowych. A fabuła jest najważniejsza, gdyż to ona kształtuje przebieg sesji gry. Kto chce wiedzieć, jak wyglądają fikcyjne przygody przeżywane przez graczy RPG, ten oprzeć się musi na lekturze scenariuszy.

Badanie – założenia i wyniki

Badaniem wartości etycznych przekazywanych w scenariuszach NGF zająłem się na marginesie pracy doktorskiej pt. *Między grą a literaturą. Scenariusze narracyjnych gier fabularnych*, w której przeanalizowałem 303 scenariusze – wszystkie, jakie ukazały się w latach 1993-2003 na łamach trzech drukowanych magazynów o zasięgu ogólnopolskim. Były to:

- „Magia i Miecz", wychodząca w latach 1993-2002. Ukazały się 103 numery, a w nich 245 scenariuszy.
- „Portal", wychodzący w latach 1999-2003. Ukazało się 17 numerów, w nich scenariuszy 53.
- „Gwiezdny Pirat", wychodzący w latach 2003-2007. Do końca 2003 roku ukazało się 5 numerów, w nich 5 scenariuszy.

Liczbę wszystkich scenariuszy opublikowanych w Polsce od 1993 do 2004 roku szacuję na ok. 500, uwzględniając podręczniki, suplementy oraz czasopisma poświęcone grom fabularnym. Liczba scenariuszy opublikowanych „nieoficjalnie", czyli w internecie i w amatorskich gazetkach (tzw. fanzinach), jest niemożliwa do oszacowania ze względu na krótką żywotność stron internetowych i bardzo ograniczoną dostępność niskonakładowych fanzinów. Trudno nawet określić, czy liczba ta jest większa, czy mniejsza od wydawnictw oficjalnych.

Poza obszarem badań pozostawiłem publikacje amatorskie (fanowskie) oraz internetowe. Pominąłem również kilka efemerycznych magazynów („Złoty Smok", „Nowy Talizman", „Biały Wilk", „Kwarta", „Legenda"), które na rynku były obecne zbyt krótko (jeden lub kilka numerów), aby wywrzeć istotny wpływ na kształt badanego zjawiska. Przebadany przeze mnie zbiór 303 tekstów z magazynów

[2] Przypadki w pełni improwizowanych sesji, całkowicie pozbawionych scenariusza, są na tyle rzadkie, że można je pominąć. Zresztą nawet i tutaj należy sądzić, że sesja nie jest *stricte* oparta na podręczniku, lecz odbywa się w odniesieniu do wielu wcześniej znanych scenariuszy.

o największym zasięgu i żywotności obejmuje tym samym większość scenariuszy „oficjalnych", jakie wydrukowano w Polsce w latach 1993-2003. Twierdzę, że jest to próba reprezentatywna także dla całej „produkcji" scenariuszy RPG w analogicznym okresie, również tej nieuwzględnionej w badaniach – a to dlatego, że:

- znaczna część scenariuszy opublikowanych w magazynach efemerycznych, w suplementach i obiegu nieoficjalnym wyszła spod pióra tych samych autorów i redaktorów, którzy pisywali do zbadanych przeze mnie periodyków (np. kilkuzeszytowa seria „Labirynt" wydawnictwa Mag miała tych samych twórców, wydawcę i czytelników, co miesięcznik „Magia i Miecz" – nic dziwnego, że drukowała scenariusze podobne w stylu i treści);
- wielu młodych, początkujących autorów z nieoficjalnego obiegu (internet, fanziny), pisząc własne scenariusze, wzorowało się na tych opublikowanych na łamach ogólnopolskich periodyków (a więc przynajmniej część twórczości nieoficjalnej musi przejawiać te same cechy co oficjalna[3]);
- zbadany zbiór scenariuszy pośrednio odzwierciedla także zawartość podręczników do gier, ponieważ ogromna większość powstała w scenerii podręcznikowego świata, z przeznaczeniem do gry bohaterami skonstruowanymi według zasad podręcznika.

Opierając się na powyższych przesłankach proponuję, aby wnioski wysnute z 303 zbadanych przeze mnie tekstów rozszerzyć na cały gatunek scenariuszy RPG pisanych po polsku w latach 1993-2003, a pośrednio także na podręczniki i na sesje gry. Innymi słowy: twierdzę, że wyniki powyższych badań dają wiarygodną odpowiedź na pytania o wzorce, treści i zachowania propagowane przez gry fabularne obecne na polskim rynku. Pytania te – w kontekście oskarżeń o gloryfikację przemocy, postaw egoistycznych i amoralnych – sformułuję następująco:

1. Jakie wartości i postawy reprezentują bohaterowie narracyjnych gier fabularnych?
2. Jak często w scenariuszach bohaterowie posługują się przemocą?
3. Przeciw komu i z jakich przyczyn bohaterowie sięgają po przemoc?

[3] Po prezentacji niniejszego referatu na konferencji padło pytanie, czy w magazynach ogólnopolskich nie było cenzury obyczajowej, tzn. czy nie odrzucano tekstów zbyt drastycznych, które ukazać mogłyby się wówczas jedynie w internecie czy fanzinie. Gdyby miało to miejsce, wówczas badania ograniczone do magazynów profesjonalnych nie byłyby miarodajne dla obiegu nieoficjalnego. Cenzury jednak nie było. O jej braku mogę zapewnić osobiście jako redaktor „Portalu" i współpracownik „Magii i Miecza", a uważna lektura obu pism dostarczy dowodów, iż były otwarte także na treści kontrowersyjne (erotyka, okrucieństwo, okultyzm). Przykładem artykuły Majewskiego i Skalnego z „Portalu" nr 9, które wzbudziły oburzenie niektórych czytelników. Obecność takich tekstów dowodzi, że redakcje nie obawiały się drukować treści pod różnym względem kontrowersyjnych. Czyniły to jednak rzadko i w małych dawkach, z czego można wnosić, że takie właśnie było „naturalne" zapotrzebowanie. Inaczej mówiąc: drastyczne treści w grach RPG mają swoje miejsce, ale jest to miejsce marginalne. Ze względu na brak cenzury redakcyjnej w obiegu drukowanym odsetek „wątpliwych etycznie" scenariuszy w obiegu nieoficjalnym powinien być podobny.

Kierując się powyższym, postanowiłem zbadać „etyczną zawartość" scenariuszy poprzez dwa ściśle związane kryteria:

- **motywacje**, jakie skłaniają bohaterów do podjęcia działań;
- **metody działania**, jakimi według scenariusza powinni się oni posłużyć, aby osiągnąć wyznaczone cele.

Motywacje

Pośród różnorodnych motywacji bohaterów scenariuszy wyróżniam następujące:

Zło – motywacją bohaterów jest walka ze złem, które chcą zniszczyć, pozbawić sił, a przynajmniej pokrzyżować plany. Zaliczam tu zarówno zło nadnaturalne (demony, potwory), jak i złych ludzi – antagonistów: morderców, porywaczy, bandytów, wyznawców zła etc.

Altruistyczne – za motywacje altruistyczne uznaję chęć pomocy drugiej osobie (lub osobom) w kłopotach oraz obronę kogoś przed zagrożeniem. Często motywacja ta idzie w parze z powyższą – z walką ze złem.

Osobiste – bohaterów motywuje instynkt samozachowawczy lub troska o własny stan posiadania. Dotyczy to zagrożenia fizycznego, psychicznego (obłęd), groźby utraty reputacji, postępującej choroby lub klątwy, albo zagrożenia dla bliskiej osoby lub cennego mienia. Nie dotyczy zagrożeń, na które bohaterowie świadomie się narażają, np. podejmując walkę ze złem.

Finansowe – bohaterowie graczy za swe działania mają otrzymać zapłatę lub cenną nagrodę. Motywacja finansowa często występuje w parze z inną – altruistyczną, osobistą i/lub destrukcyjną („złem").

Ciekawość – bohaterami kieruje przemożna chęć poznania prawdy lub zbadania niewyjaśnionej zagadki. Motywacja ta pojawia się bardzo często, ale zaznaczam ją tylko wtedy, gdy jest szczególnie silna – gdy stanowi główną siłę pchającą bohaterów do działania.

Honor – podstawową motywacją bohaterów jest honor – osobisty, rodziny i/lub klanu. Tak jak z *Ciekawością* – kwestie honoru pojawiają się stosunkowo często (np. przy wyborze metod działania), ale jako osobną motywację zaznaczam tylko wtedy, gdy jest główną przyczyną, dla której bohaterowie w ogóle podejmują działanie. W tej randze występuje niemal wyłącznie w scenariuszach do samurajskiej *Legendy Pięciu Kręgów*.

Metody działania

Pośród metod działania wyróżniam następujące:

Walka – bohaterowie posługują się przemocą lub są gotowi uciec się do przemocy, gdy inne metody zawiodą.

Śledztwo (poszukiwanie) – bohaterowie prowadzą dochodzenie, przesłuchują świadków i przeszukują pomieszczenia. Do tej kategorii zaliczam również samo przeszukiwanie pomieszczeń w celu odnalezienia wskazówek lub ukrytych przedmiotów.

Negocjacje – bohaterowie działają metodą perswazji i negocjacji.

Podstęp – bohaterowie wymyślają lub wykorzystują wymyślony przez kogoś podstęp.

Rytuał – bohaterowie odprawiają mistyczną ceremonię, która ma wpłynąć na rzeczywistość (np. odesłać w zaświaty złowrogiego demona).

Decyzja – dalszy tok fabuły zależy od świadomej decyzji bohaterów, w których rękach spoczywa los ich samych, los innych postaci, a czasem istnienie całego świata. Trudność podjęcia decyzji zazwyczaj wiąże się z dylematem moralnym lub osobistym poświęceniem.

Zwiad – zadaniem bohaterów jest rozpoznanie terenu i/lub sił przeciwnika. W roli motywu fabularnego pojawia się często, ale jako osobną metodę oznaczam go wtedy, gdy nie jest składnikiem *Śledztwa* czy *Walki*, lecz nadrzędnym sposobem działania.

Dedukcja – element niemal każdego śledztwa. Osobno zaznaczona dedukcja oznacza, że bohaterowie muszą rozwiązać zagadkę logiczną lub połączyć podane informacje bez czynności śledczych czy przeprowadzania poszukiwań.

Podróż – wymieniona pośród metod działania oznacza, że do głównych motywów fabularnych należą trudy podróży i przeszkody stojące na drodze, a także nie ma zadań ważniejszych niż dotarcie do punktu docelowego.

Ucieczka – jeśli stanowi osobną metodę, oznacza to, że głównym motywem scenariusza jest wydostanie się z zamknięcia lub z rąk wrogów.

Dzieło twórcze – zadanie bohaterów to wspólne ułożenie opowieści lub dzieła poetyckiego.

Nic – w dwóch wypadkach bohaterowie graczy nie wykonują żadnego działania istotnego dla przebiegu fabuły; wątki rozgrywają się i rozstrzygają między postaciami drugoplanowymi (niezależnymi od graczy).

Nieokreślone – metody działania nie są sprecyzowane.

Podczas lektury każdego z 303 scenariuszy zaznaczałem motywacje i metody w osobnych kolumnach tabeli, a na koniec dokonałem zestawień statystycznych. Oczywiście, w wielu wypadkach i motywacje, i metody pojawiały się parami, trójkami, a nawet czwórkami. Do rzadkości należą scenariusze przewidujące jedną tylko motywację i jedną metodę działania. Liczby podane w poniższym zestawieniu pokazują, w ilu scenariuszach (spośród 303 zbadanych) dana pozycja w ogóle się pojawiła – niekoniecznie sama i niekoniecznie najważniejsza. (W nawiasie podaję, w ilu tekstach występuje jako jedyna).

Motywacje	procent z 303 tekstów	Metody	procent z 303 tekstów
Zło: 223 (14 – jedyna)	73,5 %	Walka: 234 (32 – jedyna)	77,2 %
Altruistyczne: 160 (5)	52,8 %	Śledztwo: 184 (14)	60,7 %
Osobiste: 122 (34)	40,3 %	Negocjacje: 113	37,3 %
Finansowe: 85 (10)	28 %	Podstęp: 51	16,8 %
Ciekawość: 15 (2)	5 %	Rytuał: 25 (1)	8,3 %
Honor: 11 (2)	3,6 %	Decyzja: 19 (1)	6,3 %
		Zwiad: 8	2,6 %
		Dedukcja: 7	2,3 %
		Podróż: 4	1,3 %
		Ucieczka: 3 (1)	1 %
		Dzieło twórcze: 2 (1)	0,66 %
		Nic: 2 (2)	0,66 %
		Nieokreślone: 1 (1)	0,33 %

Jak widać, z powyższych motywacji i metod największe znaczenie mają dwie: pośród motywacji *Zło*, a pośród metod *Walka*. To jednak nie wystarczy, aby odpowiedzieć na pytania o propagowane treści i wartości. Dopiero połączenie metod z motywacjami – a przede wszystkim: sprawdzenie, jakie motywacje stoją za podjęciem *Walki* – pozwoli na ukontekstowienie przemocy. Z etycznego punktu widzenia to bardzo ważne, a niestety często pomijane przez krytyków gier – czy to narracyjnych, czy komputerowych. Przemoc w grach jest rzeczą częstą (czego dowodzi m.in. powyższa statystyka), ale błędem jest traktowanie jej bezkontekstowo, na zasadzie „jest przemoc – źle / nie ma przemocy – dobrze". Nie można poprzestać na tym, że przemoc **jest** – trzeba jeszcze zapytać: **dlaczego** i **przeciw komu**? Tylko skrajni pacyfiści potępiają przemoc niezależnie od okoliczności, ale nawet oni dostrzegają różnicę między pobudkami szlachetnymi a nagannymi. Jeśli nie zapytamy o motywacje, postawimy znak równości między bandytą krzywdzącym niewinnych a bohaterem, który z nim walczy.

Kontekst przemocy	Częstotliwość (procent z 234 tekstów, które przewidują przemoc ze strony bohaterów)
Przeciw złu (z pobudek ideologicznych)	190 (81,2% przemocy)
Przeciw złu (wskutek okoliczności)	23 (9,8%)
Przeciw wrogom (konflikt interesów)	15 (6,4%)
Przeciw niewinnym (dla zysku)	5 (2,1%)
Nierozstrzygalne	1 (0,4%)

Walka, a więc przemoc, występuje w 234, czyli w 77,2 proc. z 303 scenariuszy i rzeczywiście jest najczęściej stosowaną przez bohaterów metodą działania. Trzeba jednak zaznaczyć, że w 190 przypadkach (czyli 81,2 proc. przypadków przemocy) walka występuje w parze z motywacją *Zło* – bohaterowie sięgają po przemoc przeciwko złu, i to ze słusznych pobudek ideowych. I tylko w trzydziestu dwu przypadkach (13,7 proc.) przemoc jest jedyną metodą działania wiodącą do celu.

A jak się przedstawiają pozostałe czterdzieści cztery teksty, czyli 18,8 proc. przypadków *Walki*? Dwadzieścia trzy z nich (9,8 proc. z 234) także w roli przeciwników ustawiają istoty złe lub (dwukrotnie) drapieżne zwierzęta. A więc nawet wówczas, gdy bohaterowie nie mają szczególnej motywacji do walki ze złem, dzieje się tak, że w połowie przypadków właśnie z nim walczą. Nawet gdy gracze wcielają się w zgraję brutalnych goblinów (*Brudni, brzydcy i zieloni*), nie zajmują się atakami na ludzkie osiedla, lecz walczą z jeszcze gorszymi potworami – sługami Chaosu. Podobnie bywa ze scenariuszami do gry *Wampir: Maskarada*, gdzie fabuły każą bohaterom-wampirom walczyć z innymi wampirami, z demonami czy okrutnymi złoczyńcami – czasami wręcz w obronie ludzkiej społeczności (np. *Rytuał*, w którym bohaterowie polują na seryjnego zabójcę).

Piętnaście tekstów (6,4 proc. z 234) nie wprowadza zróżnicowania pod względem etycznym. Bohaterowie reprezentują jedno ze stronnictw walczących o wpływy i/lub zyski. W tej rywalizacji nie ma „złych" i „dobrych", są jedynie grupy (korporacje, państwa, klany) o sprzecznych interesach, z których żadna nie przebiera w środkach.

Jedynie pięć tekstów (2,13 proc. przypadków *Walki*) stawia bohaterów graczy w roli agresorów stosujących przemoc wobec osób przypadkowych, które w niczym bohaterom nie zawiniły. Raz bohaterowie są płatnymi mordercami (*Vaprak*), raz piratami (*Opowiem wam nową, lepszą historię... może*), raz obstawą handlarza narkotyków (*Dzień z życia Miasta Nocy*), raz nielegalnymi detektywami (*Sara*), raz włamywaczami (*Szkarłatny Lombard*). W tych pięciu przypadkach

scenariusz zakłada, że bohaterowie użyją siły przeciwko niewinnym (a przynajmniej: że będą na to gotowi, gdyby doszło do konfrontacji).

Na koniec pozostaje jeden tekst niemożliwy do klasyfikacji. Jest to *Niezwykła i krwawa opowieść o tragicznych wydarzeniach w Yamakura* – tu bohaterowie są na służbie zdeprawowanego łajdaka, który żąda od nich haniebnego zadania. W wielu scenariuszach pojawia się motyw złego zleceniodawcy, który zamierza wykorzystać bohaterów graczy do niecnych celów, ale scenariusz z reguły zakłada, że uczestnikom zabawy uda się przejrzeć te plany i je pokrzyżować – a jeśli im się to nie powiedzie, czekają ich wyrzuty sumienia. Natomiast w *Niezwykłej i krwawej...* nie ma prostego wyjścia z sytuacji. Złem jest pomaganie nikczemnemu panu, ale w świecie samurajów złem jest także nieposłuszeństwo. Najbardziej honorowym rozwiązaniem byłoby seppuku (rytualne samobójstwo).

A gdyby szukać innych przestępczych zachowań bohaterów, już niezwiązanych z przemocą, na przestrzeni dziesięciu lat w zbadanych tekstach znajdziemy trzy – kradzież z włamaniem (*Mały, naprawdę niewielki dług*), kradzież kieszonkową (*Łatwe pieniądze*) oraz możliwość (ale nie konieczność) współudziału w oszustwie i wyłudzeniu pieniędzy (*Powrót syna*).

Do tego trzeba dodać, że z ośmiu scenariuszy stawiających bohaterów graczy w roli przestępców cztery zawierają „przesłanie umoralniające", które pokazuje, że życie złoczyńcy nie jest warte naśladowania. Ściślej mówiąc: przestępstwo naraża sprawców na surowe konsekwencje. Bohaterowie, którzy dopuszczają się płatnego zabójstwa (*Vaprak*), współudziału w handlu narkotykami (*Dzień z życia Miasta Nocy*) lub kradzieży na zlecenie (*Łatwe pieniądze; Mały, naprawdę niewielki dług*) zostają zdradzeni przez zleceniodawców i stają się kozłami ofiarnymi organów ścigania lub mściwych organizacji przestępczych. Taki scenariusz z jednej strony zachęca bohaterów do nagannych czynów – ale z drugiej wymierza karę, ucząc, że zbrodnia nie popłaca.

Podsumowanie

Prawdą jest, że w scenariuszach NGF najczęstszą (234 z 303, czyli 77,2 procent) metodę działania bohaterów stanowi walka – jednak w 91 proc. przypadków (213 z 234) jest to walka z istotami złymi, a w 6,4 proc. (15 z 234) walka przeciwko wrogiemu stronnictwu, gdzie obie strony stoją na podobnym poziomie etycznym. Tylko w 2,1 proc. przypadków (5 z 234) bohaterowie graczy to złoczyńcy kierujący przemoc przeciw przypadkowym, niewinnym osobom. Poza tym trzy scenariusze stawiają bohaterów graczy w roli złodziei czy oszustów, którzy nie używają przemocy, ale nieuczciwie zdobywają pieniądze z krzywdą osób postronnych. Jeśli potraktować łącznie pięć przypadków nieusprawiedliwionej przemocy i trzy przypadki złodziejstwa/oszustwa, stwierdzimy, że tego typu skrajnie negatywne role występują w 2,6 proc. scenariuszy (8 z 303). A i tutaj połowa tekstów

dobitnie uświadamia, że wina pociąga za sobą karę, zaś kontakty z przestępcami nie wychodzą na dobre.

Częstotliwość występowania poszczególnych motywacji nie pozostawia wątpliwości, że bohaterowie fabuł RPG na ogół prezentują postawę prospołeczną – aż w 73,5 proc. scenariuszy chodzi o walkę ze złem (motywacja *Zło* w 223 z 303 tekstów), a w 52,8 proc. o pomoc bliźniemu (motywacje *Altruistyczne* 160 z 303), podczas gdy troska o własne potrzeby (motywacje *Osobiste* 122 z 303) kieruje postaciami jedynie w 40,3 proc. tekstów, a chęć zysku w 28 proc. (motywacje *Finansowe* 85 z 303). Wniosek: bohater scenariusza RPG znacznie częściej kieruje się altruizmem niż egoizmem.

Literatura

Szczegółowe wyniki badań oraz bibliografia całego zbioru analizowanych scenariuszy znajdują się w niepublikowanej pracy doktorskiej pt. *Między grą a literaturą. Scenariusze narracyjnych gier fabularnych*, obronionej w 2007 roku na Wydziale Filologiczno-Historycznym Uniwersytetu Gdańskiego.

Scenariusze przytaczane w niniejszym tekście:

Budzyński M., *Łatwe pieniądze,* „Magia i Miecz” 3(87)/01, s. 95-106.

Cychowski Ł., *Sara,* „Portal” 1, s. 120-123.

Junior, *Dzień z życia Miasta Nocy,* „Magia i Miecz” 2(74)/00, s. 77-80.

Nowak M., *Powrót syna,* „Gwiezdny Pirat” 2, s. 46-51.

Perkowski M., *Brudni, brzydcy i zieloni*, „Magia i Miecz” 9(21)/95, s. 12-21.

Perkowski M., *Niezwykła i krwawa opowieść o tragicznych wydarzeniach w Yamakura,* „Magia i Miecz” 7-8 (91-92)/01, s. 91-101.

Rolston K., *Szkarłatny Lombard,* „Magia i Miecz” 3(15)/95, s. 14-20.

St. G., *Opowiem wam nową, lepszą historię... może,* „Magia i Miecz” 2(50)/98, s. 33-42.

Studniarek M., *Mały, naprawdę niewielki dług,* „Magia i Miecz” 11(47)/97, s. 37-39.

Toread i dIABEU, *Rytuał,* „Magia i Miecz” 11(71)/99, s. 67-69.

Żurek J., *Cienie nad Warszawą,* „Magia i Miecz” 11(47)/97, s. 40-45.

Żurek J., *Vaprak,* „Magia i Miecz” 2(26)/96, s. 65-72.

Michał Mochocki

GRÓD KAZIMIERZOWSKI – PROJEKT

Wstęp

Tak zwany ruch rekonstrukcji, rekreacji bądź odtwórstwa historycznego rozpoczął się w Polsce w latach 70. XX wieku w Golubiu-Dobrzyniu, w latach 90. wszedł w fazę burzliwego rozwoju, a w XXI wieku jest już powszechnie znaną dziedziną rozrywki, kultury oraz promocji miast i regionów (a co za tym idzie – także gospodarki). Zalety tej „poważnej zabawy" najpierw dostrzegły małe, prowincjonalne ośrodki o ciekawym dziedzictwie historycznym – np. Malbork, Grunwald, Wolin – i dzięki temu zaistniały na forum międzynarodowym. Dziś po rekonstrukcje historyczne sięgają gminy i instytucje dowolnej wielkości, od 4-tysięcznej Byczyny pod Opolem po Ministerstwo Obrony Narodowej, Biuro Promocji Miasta Warszawy i Radę Miasta Krakowa. Inscenizowane są zarówno sławne bitwy, jak i lokalne potyczki, a nawet stan wojenny 1981 r., włącznie z pacyfikacją siedziby łódzkiej „Solidarności" przez ZOMO.

Ale zastosowania „żywej historii" nie ograniczają się do turystyki i promocji. Zjawisko to ma także spory potencjał edukacyjno-wychowawczy, dostrzeżony m.in. przez Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego: w 2008 roku wśród zadań dotowanych z Programu Operacyjnego „Patriotyzm jutra" pojawiły się „lekcje żywej historii" i „rekonstrukcje historyczne"[1]. Projekt niniejszy ma na celu maksymalne wyzyskanie tego potencjału, w połączeniu z inną techniką edukacji innowacyjnej – narracyjnymi i teatralnymi grami fabularnymi, których pedagogiczne zastosowania najszerzej opisuje Jerzy Szeja w książce „Gry fabularne – nowe zjawisko kultury współczesnej". Jednoczesne stosowanie rekonstrukcji

[1] Program Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego "Patriotyzm jutra", 2008, <http://www.mkidn.gov.pl/po/regulaminy/patriotyzm-regulamin.pdf >, s. 2.

historycznych i gier fabularnych powinno dać efekty komplementarne, o wysokiej skuteczności kształceniowej i wychowawczej.

Projekt obejmuje trzy części, omówione kolejno:

- program działalności edukacyjno-wychowawczej,
- wytyczne co do obiektu-siedziby,
- ramowy plan badań nad skutecznością programu.

I. Wieloaspektowy program edukacyjno-wychowawczy realizowany na podstawie żywej rekonstrukcji historii

We współpracy z lokalnymi grupami rekonstruktorskimi (lub niezależnie od nich) pracownicy ośrodka (nauczyciele i trenerzy) prowadzić mają specjalny program zajęć dla młodzieży szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych, oparty na rekonstrukcji wybranej epoki historycznej. Wybór epoki winien wynikać z lokalnych tradycji albo z zainteresowań miejscowych grup rekonstruktorskich, które zadeklarują chęć współpracy. Np. dla Bydgoszczy, eksponującej związek z królem Kazimierzem Wielkim, naturalnym wyborem zdaje się XIV stulecie (stąd nazwa projektu: „Gród Kazimierzowski").

Kto powinien prowadzić zajęcia z „odtwórstwa historycznego"? Praktyk-rekonstruktor czy wykwalifikowany pedagog? Wykształcenie pedagogiczne nie obejmuje gier fabularnych i rekonstrukcji historii, więc z konieczności musi to być praktyk. Ale przepisy wymagają, aby osoby prowadzące zajęcia z młodzieżą posiadały stosowne uprawnienia. Zatem pracownicy Grodu powinni spełniać obydwa kryteria:

- co najmniej roczne doświadczenie w rekonstrukcjach historycznych i umiejętność prowadzenia zajęć techniką gier fabularnych,
- uprawnienia pedagogiczne lub dyplom instruktora/trenera sportu.

W „ruchu rekonstrukcyjnym" działa coraz więcej młodych nauczycieli, a wśród odtwórców dawnych technik walki (szermierki, strzelectwa) znajdują się m.in. dyplomowani instruktorzy szermierki sportowej, jazdy konnej czy łucznictwa. Dlatego skompletowanie kadry w większych miastach nie powinno nastręczać trudności. Do prowadzenia zajęć wystarczają dwa etaty: jeden nauczycielski i jeden trenerski.

Ze względów organizacyjnych optymalnym rozwiązaniem byłoby zatrudnienie dwóch trenerów i dwóch nauczycieli w wymiarze po pół etatu każdy. Kadra liczy wtedy cztery osoby zamiast dwóch, co ma znaczenie np. przy organizowaniu imprez, a także umożliwia zastępstwa w razie choroby/wyjazdu. Poza tym łatwiej znaleźć chętnych na 1/2 etatu jako dodatkową, popołudniową pracę, która nie wymuszałaby rezygnacji z dotychczasowego zatrudnienia.

Zadania trenerów:

- prowadzenie treningów walki bronią historyczną,
- ćwiczenie działań grupowych (musztra), przygotowujących do uczestnictwa w rekonstrukcjach bitew,
- nauka konserwacji i naprawy replik uzbrojenia i oporządzenia.

Zadania nauczycieli:

- prowadzenie zajęć metodą narracyjnych (RPG) i teatralnych (LARP) gier fabularnych, przekazujących wiedzę historyczną i kształtujących umiejętności polonistyczne,
- wykształcenie młodszej kadry zdolnej samodzielnie prowadzić sesje historycznych gier fabularnych dla swoich kolegów,
- elementy wychowania kulturalnego poprzez wykorzystywanie dzieł sztuki (malarstwo, literatura, muzyka, film) dla przybliżenia młodzieży wybranych epok historycznych,
- organizacja regularnych konkursów i turniejów wiedzy z zakresu historii Polski.

Wspólne zadania trenerów i nauczycieli:

- prowadzenie warsztatów rękodzielniczych, uczących podstaw ręcznego szycia kostiumów i obuwia oraz wytwarzania przedmiotów codziennego użytku,
- przygotowanie młodzieży do występów publicznych, zwłaszcza pod kątem udziału w wydarzeniach kulturalnych,
- przygotowanie i prowadzenie cyklicznych imprez historycznych, np. związanych z obchodami świąt państwowych oraz ważnych uroczystości lokalnych (niezależnie lub we współpracy z innymi instytucjami kultury i nauki, samorządami, jednostkami wojskowymi),
- szerokie angażowanie młodzieży w działalność organizacyjną i kulturalną, w sposób uczący odpowiedzialności i promujący postawę aktywną,
- regularne informowanie miejscowych szkół o prowadzonej działalności i zachęcanie do współpracy tamtejszych nauczycieli, zwłaszcza historyków i polonistów.

Korzyści dla młodzieży – podsumowanie:

- Młodzież uczestnicząca w powyższych zajęciach stworzy drużynę rekonstruującą konkretną epokę historyczną (lub dwie różne epoki – w miarę możliwości), w której każdy uczestnik ma szansę rozwijać:
- wiedzę historyczną – poprzez gawędy przy ognisku, gry i konkursy, udział w rekonstrukcjach historycznych,
- umiejętności polonistyczne (rozumienie tekstu, komunikacja językowa, warsztaty literackie) – poprzez narracyjne i teatralne gry fabularne,
- tężyznę fizyczną i zdyscyplinowanie – poprzez treningi fechtunku, musztrę i ogólnorozwojowe ćwiczenia sportowe (rozgrzewka),
- sprawność manualną – poprzez warsztaty rzemieślnicze (szycie strojów i obuwia historycznego, prace stolarskie, splatanie pancerzy kolczych itp.),
- odpowiedzialność, obowiązkowość, zdolności organizatorskie – poprzez udział w organizacji i obsłudze imprez kulturalno-edukacyjnych i innych przedsięwzięć,
- patriotyzm narodowy i lokalny – poprzez żywy kontakt z historią narodu, państwa i regionu.

Tygodniowy program zajęć – przykład

W ramach połowy etatu każdy trener i nauczyciel w ciągu roku szkolnego winien prowadzić stałe zajęcia przez 3 dni w tygodniu, w tym raz w sobotę lub w niedzielę (łącznie: 9 godzin lekcyjnych). Dodatkowo – uczestniczyć w organizacji i obsłudze cyklicznych i jednorazowych imprez kulturalno-edukacyjnych. Poniższa tabela przedstawia przykładowy rozkład zajęć w tygodniu (zakładając udział 2 trenerów, 2 nauczycieli i czterech 12-osobowych grup uczestników).

	Pn Grupy A i B	Wt Grupy C i D	Śr Grupy A i B	Cz Grupy C i D
15:30-17:00	T 1 – grupa A N 1 / N 2 – grupa B	T 2 – grupa C N 1 / N 2 - grupa D	T 1 – grupa A N 1 – grupa B	T 2 – grupa C N 2 – grupa D
17:00-18:30	T 1 – grupa B N 1 / N 2 – grupa A	T 2 – grupa D N 1 / N 2 – grupa C	T 1 – grupa B N 1 – grupa A	T 2 – grupa D N 2 – grupa C

Pt		So Gr. A i B	Nd Gr. C i D
wolne	10:30-12:00	T 1 – grupa A	T 2 – grupa C
wolne	12:00-13:30	T 1 – grupa B	T 2 – grupa D

T – trener; N – nauczyciel

(N 1/ N 2 – zajęcia RPG, 2 grupy po 6 osób; samo N 1 lub N 2 – zajęcia LARP, 12 osób)

A, B, C, D – grupy uczniowskie liczące do 12 osób (tyle obejmują uprawnienia instruktora sportu)

Tabela uwzględnia cztery grupy uczestniczące w ćwiczeniach trzy razy w tygodniu:

- w tygodniu roboczym dwukrotnie po 3 godziny (1,5 treningu + 1,5 gier),
- w sobotę lub niedzielę dodatkowo przez 1,5 godziny treningu.

W tym układzie dwa pełne etaty (nauczycielski i trenerski) zapewniają zajęcia dla 48 regularnie uczestniczących osób (4 grupy po 12 osób). Można też ułożyć alternatywny plan dla 6 grup (72 osoby) ćwiczących dwa razy w tygodniu.

Programy „jednorazowe" – dla grup szkolnych i turystycznych

Oprócz zajęć dla grupy stałej ośrodek powinien organizować „lekcje żywej historii" dla wycieczek szkolnych i turystycznych, eksponujące historię wojskowości (pokazy walk i sprzętu bojowego) oraz życia codziennego (kultura materialna i obyczaj dawnych epok). Lekcje tego typu są w ofercie wielu instytucji muzealnych i edukacyjnych, np. zamku w Gniewie, Muzeum-Pałacu w Wilanowie, Muzeum Okręgowego w Toruniu, Pomorskiego Muzeum Wojskowego w Bydgoszczy. Zdarzają się programy okolicznościowe z okazji świąt, np. „Karczma Biskupińska" w Biskupinie wiosną zaprasza grupy szkolne na zajęcia „wielkanocne" prezentujące regionalne tradycje związane ze świętami (dzieci zwiedzają zagrodę chłopską, przymierzają ludowe stroje, karmią zwierzęta, własnoręcznie wykonują niektóre prace, np. wypiek pierników). Takie lekcje mogą być prowadzone albo przez samych nauczycieli/trenerów zatrudnionych w Grodzie (z ewentualną pomocą uczniów), albo we współpracy z lokalną grupą rekonstrukcji historycznej.

Cyklicznie organizowane „tygodnie/weekendy edukacyjne" staną się jedną z atrakcji turystycznych miasta, ale przede wszystkim będą wsparciem dla lokalnych placówek edukacyjnych w nauczaniu historii i kultury polskiej. Kierownictwo ośrodka powinno dołożyć wszelkich starań, aby dotrzeć z ofertą edukacyjną do szkolnych historyków i polonistów, by udział w „żywej lekcji" stał się obowiązkowym elementem kształcenia. **Bezpośredni** i **interaktywny** kontakt z replikami dawnych sprzętów i kostiumów pozwala bowiem lepiej zrozumieć dawną epokę (historyczną i literacką), może też przełamać niechęć do historii jako przedmiotu „martwego" i nudnego. Żywe lekcje są więc cenne z pedagogicznego punktu widzenia, ale także z ekonomicznego – sprzedaż biletów byłaby stałą pozycją w dochodach ośrodka.

II. Budowa drewnianego lub murowanego Grodu z przeznaczeniem na działalność kulturalno-oświatową i treningową

Ośrodek tego rodzaju, aby był atrakcyjny dla jak najszerszej grupy młodzieży, nie powinien działać w budynku szkoły czy domu kultury, lecz w obiekcie o nastrojowym, historycznym charakterze. Albo w prawdziwym zabytku, albo w siedzibie zbudowanej na wzór historyczny (jak np. grodzisko rycerskie w Chełmnie nad Wisłą). Kształt i rozmiary obiektu mogą być różne, powinien jednak zawierać następujące elementy:

- dużą salę gimnastyczną do treningów sportowych,
- pomieszczenia magazynowe na sprzęt treningowy,
- sanitariaty i pomieszczenie kuchenne,
- minimum dwie sale na zajęcia warsztatowe,
- ogrodzone podwórze z miejscem do rozpalenia ogniska i rozbicia namiotów,
- poddasze użytkowe lub osobny budynek z powierzchnią magazynową,
- pomieszczenie socjalne lub mieszkanie służbowe dla dozorcy obiektu.

Pilotaż programu edukacyjno-wychowawczego można, rzecz jasna, przeprowadzić w formie zajęć pozalekcyjnych w dowolnej placówce oświatowej. Jednak to *nie przyniesie odpowiedzi na pytanie o atrakcyjność niniejszego programu dla młodzieży*. Szermierka, łucznictwo, gry fabularne i ogniska integracyjne są dla młodzieży potencjalnie bardzo atrakcyjne, ale trzeba się spodziewać, że lokalizacja w budynku szkolnym podziała odstręczająco – zarówno dla młodzieży trudnej (lub tylko niechętnej do nauki), jak i dla indywidualistów-kontestatorów (podatnych na ideologie subkulturowe). A właśnie do tych grup warto dotrzeć przede wszystkim, jeśli zależy nam na zapobieganiu patologiom.

Trzeba też zwrócić uwagę, że głównym konkurentem dla odtwórstwa historycznego, jeśli chodzi o angażowanie czasu wolnego, są gry komputerowe. Gry LARP/RPG i rekonstrukcje historyczne mają de facto te same walory, co komputer: a) interaktywność, b) społecznościowość, c) immersyjność. Te cechy motywują młodzież do siedzenia godzinami przed monitorem – więc powinny równie silnie pociągnąć ku „żywej historii". Kluczowy jest tu efekt **immersji** – wrażenie zanurzenia w świecie wirtualnym, innym od codzienności[2]. „Gród Kazimierzowski" ma więc szansę zwyciężyć „walkę o klienta" nawet z grą komputerową – ale tylko w obiekcie wizualnie atrakcyjnym, który stworzy wirtualną „przestrzeń ludyczną" postrzeganą jak sceneria gry. Wnętrze szkolnej sali gimnastycznej na to nie pozwoli.

---

[2] Immersja (łac. *immersio* „zanurzenie") – wrażenie polegające na niemal kompletnym „zanurzeniu się" w otaczającej nas, komputerowo symulowanej rzeczywistości wirtualnej, w której podejmujemy „realnie odczuwane" działania, wywierające „realnie odczuwane skutki" – W. Pisarek (red.), *Słownik terminologii medialnej*, Universitas, Kraków 2006, s. 81.

Dodatkowa funkcja – promocja miasta/regionu:

Niezależnie od działalności pracowników ośrodka obiekt może być miejscem integracji i treningów lokalnych grup zajmujących się rekonstrukcjami historycznymi (nieściśle zwanych „bractwami rycerskimi"). Grupy te powinny mieć dostęp do sali treningowej za symboliczną opłatą, a za to być zobowiązane do uczestnictwa w obchodach rocznicowych, uroczystościach miejskich, żywych lekcjach historii itp. według spisanej umowy.

Współpraca Grodu z samodzielnymi grupami rekonstrukcyjnymi pozwoli na organizację dużych imprez, cennych dla promocji miasta i regionu – a taka działalność znacząco ułatwia pozyskiwanie dotacji z budżetów samorządowych.

III. Badania naukowe

Żywe lekcje historii stopniowo znajdują zastosowanie w polskim szkolnictwie (techniki RPG/LARP wciąż pozostają nieznane, nie licząc pojedynczych eksperymentów[3]), brak jednak badań, które pozwoliłyby obiektywnie zmierzyć ich skuteczność kształceniowo-wychowawczą. Nie wiadomo, czy techniki te nadają się do pracy z każdym (przeciętnym / słabym) uczniem, czy tylko z uczniami uzdolnionymi humanistycznie. Nie stwierdzono również, czy zajęcia tego typu mogą zaciekawić uczniów wykazujących silną niechęć do historii. Dlatego w pierwszym „pilotażowym" ośrodku realizującym niniejszy projekt należałoby przeprowadzić badania empiryczne, aby dostarczyć odpowiedzi na trzy ważkie pytania:

1) Jaki jest stopień atrakcyjności podobnego programu dla młodzieży?

Ustalenie stopnia atrakcyjności programu oprze się na prostych wyliczeniach statystycznych. Należy porównać: A) liczbę młodzieży uczęszczającą do szkół, w których przeprowadzono prezentację multimedialną zachęcającą do udziału w zajęciach Grodu; B) liczbę młodzieży, która zapisała się na zajęcia i choćby raz w nich uczestniczyła; C) liczbę młodzieży, która uczestniczyć będzie w zajęciach dłużej niż jeden semestr.

Liczebność grupy B wykaże, jaki procent (w odniesieniu do grupy A) młodzieży jest potencjalnie zainteresowany działalnością pozalekcyjną tego rodzaju, a liczebność grupy C wykaże, jaki procent młodzieży rzeczywiście chce zaangażować się na dłużej.

---

[3] Np. *Giving "to Airy Nothing a Local Habitation and a Name": William Shakespeare's Worlds of Imagination as Accessed through a Role-Playing Game* – projekt przybliżania uczniom gimnazjalnym dzieł Szekspira przez teatralne gry fabularne (LARP-y), prowadzony przez Uniwersytet Wrocławski.

Powyższe pomiary (przede wszystkim: liczebność grupy C) dadzą odpowiedź na pytanie, czy działalność tego typu nadaje się do wdrożenia na skalę masową, czy tylko do pracy z niewielkim odsetkiem młodzieży o określonych predyspozycjach (np. zainteresowaniach humanistycznych).

2) Jakie jest oddziaływanie kształceniowo-wychowawcze omawianego programu?

Według nauczycieli posługujących się grami fabularnymi i rekonstrukcjami historycznymi dłuższy udział w takich zajęciach przynosi zauważalne korzyści kształceniowe[4]. Jednak na razie są to tylko obserwacje i wnioski wyciągnięte na podstawie stosunkowo niewielkich grup uczniów i znajomych. Natomiast działalność ośrodka typu „Gród Kazimierzowski" byłaby okazją do przeprowadzenia konkretnego, weryfikowalnego pomiaru wyników edukacyjnych i wychowawczych na grupie uczniów, którzy w danym roku szkolnym regularnie uczestniczyli w zajęciach Grodu. Pomiar mógłby objąć np.:

A) Porównanie ocen wystawionych na koniec roku z ocenami z roku poprzedniego, ze szczególnym uwzględnieniem języka polskiego, historii oraz zachowania.

B) Krótką ankietę dla wychowawców oraz nauczycieli historii i języka polskiego na temat postępów ucznia w minionym roku szkolnym, ze szczególnym uwzględnieniem tzw. stosunku do przedmiotu.

Skuteczność edukacyjno-wychowawcza powyższego projektu zostanie udowodniona, jeżeli oceny i ankiety potwierdzą poprawę wyników u znacznej większości badanych.

3) Jakie są realne warunki współpracy ze standardowymi placówkami oświatowymi i innymi instytucjami?

Na koniec każdego roku szkolnego winien powstać raport na temat współdziałania Grodu z placówkami oświatowymi, instytucjami kultury i władzami samorządowymi, szczególną uwagę poświęcający możliwościom wciągnięcia do współpracy nauczycieli uczących w gimnazjach i liceach.

Historia projektu:

Projekt powstał w 2006 roku z myślą o lokalizacji w Bydgoszczy – stąd nazwa nawiązująca do Kazimierza Wielkiego, od którego pochodzą prawa miejskie oraz

[4] J.Z. Szeja, *Gry fabularne – nowe zjawisko kultury współczesnej*, Rabid, Kraków 2004.

tradycje grodu obronnego przy granicy polsko-krzyżackiej. Projekt uzyskał pozytywne opinie od następujących instytucji i osób:

- Ministerstwo Edukacji Narodowej (11.12.2006),
- Narodowe Centrum Kultury (28.12.2006),
- Kujawsko-Pomorski Urząd Marszałkowski (24.08.2006),
- Kujawsko-Pomorski Urząd Wojewódzki (15.09.2006),
- Towarzystwo Miłośników Miasta Bydgoszczy (13.09.2006),
- Wiceprezydent Miasta Bydgoszczy, p. Lucyna Kojder-Szweda (31.12.2007).

Przewidziany do realizacji – pod warunkiem uzyskania dofinansowania zewnętrznego – przy Pomorskim Muzeum Wojskowym w Bydgoszczy, a po odpowiedniej adaptacji przez „Gród Krzyżacki" przy Centrum Kultury Zamek Krzyżacki w Toruniu.

Literatura

Deszcz-Tryhubczak J., Zarzycka A., 2008, *Giving 'to Airy Nothing a Local Habitation and a Name': William Shakespeare's Worlds of Imagination as Accessed through a Role-Playing Game,* "Borrowers and Lenders. The Journal of Shakespeare and Appropriation", <http://lachesis.english.uga.edu/cocoon/borrowers/request?id=781417>, 18 kwietnia 2008.

Program Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego „Patriotyzm jutra", 2008, Witryna Internetowa Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego, <http://www.mkidn.gov.pl/po/regulaminy/patriotyzm-regulamin.pdf>, 4 marca 2008.

Pisarek W. (red.), 2006, *Słownik terminologii medialnej*, Universitas, Kraków.

Szeja J.Z., 2004, *Gry fabularne – nowe zjawisko kultury współczesnej*, RABID, Kraków

<http://www.karczma-biskupinska.pl>, 4 marca 2008.

<http://www.muzeumpmw.cen.bydgoszcz.pl>, 4 marca 2008.

<http://www.muzeum.torun.pl>, 4 marca 2008.

<http://www.wilanow-palac.art.pl>, 4 marca 2008.

<http://www.zamek-gniew.pl>, 4 marca 2008.

Krzysztof Wardziński

PRZEGLĄD ALGORYTMÓW SZTUCZNEJ INTELIGENCJI STOSOWANYCH W GRACH KOMPUTEROWYCH

1. Rola sztucznej inteligencji w grach komputerowych

Sztuczna inteligencja (dalej zastępczo określana skrótem AI, od angielskiej nazwy *Artificial Intelligence*) pełni w grach komputerowych różnorakie zadania, które można podzielić na trzy kategorie[1]:

- urealnienie świata gry: stosowane przede wszystkim w grach typu cRPG (ang. *Computer Role-Playing Games*); AI ma za zadanie sterować poczynaniami agentów (postaci sterowane przez grę), z którymi zetknie się bohater gracza;
- wsparcie rozgrywania walki: najczęściej spotykana kategoria sztucznej inteligencji w grach komputerowych – głównie w grach strategicznych i tzw. shooterach; AI ma za zadanie sterować agentami podczas walki;
- komentowanie wydarzeń – najczęściej w grach sportowych; AI odpowiedzialne jest za komentowanie wydarzeń mających miejsce w świecie gry na podstawie bieżących działań gracza.

Działanie sztucznej inteligencji nie kończy się jednak tylko na symulowaniu inteligentnych zachowań, ale ma również nadać agentom cechy ludzkie. Dopiero zaimplementowanie do gry takiego założenia może sprawić, by zabawa przyciągnęła do siebie rzesze graczy. Uzyskuje się to poprzez próbę przeniesienia do gry ludzkich niedoskonałości, a także stworzenia bliskiego człowiekowi sposobu po-

[1] Por. T. Schreiner, *Artificial Intelligence in Game Design*, <http://ai-depot.com/GameAI/Design.html>, dostęp do wszystkich źródeł internetowych: 23 września 2007.

rozumiewania się (duży zasób słów, nieliniowe dialogi, indywidualizacja języka komputerowych postaci)[2].

2. Historia sztucznej inteligencji w grach komputerowych

Pierwszy algorytm AI dla gier komputerowych datuje się na rok 1951. Wtedy to matematyk Alan Turing stworzył pierwszą grę wykorzystującą sztuczną inteligencję. Gra Turinga była wzorowana na popularnej wówczas w Anglii zabawie towarzyskiej, która polegała na odgadnięciu płci dwóch osób ukrytych przed zgadującym. Starał się on odgadnąć płeć na podstawie uzyskanych odpowiedzi na zadane przez siebie pytania. Turing w swojej grze zamienił jedną z ukrywających się osób na swój algorytm, a odgadujący miał za zadanie wskazać, który z dwójki przepytywanych jest żywym człowiekiem. Ponieważ Turing nie dysponował komputerem, symulował działanie algorytmu na papierze. Jak się okazało, algorytm ten przegrywał nawet z bardzo słabymi graczami, co sprawiło, że krytycy określi grę Turinga jako bezcelową[3]. Jednakże już rok po porażce Turinga profesor Arthur Samuel zatrudniony przez IBM stworzył algorytm bardzo dobrze grający w warcaby, który po wielu poprawkach pokonał w 1954 roku czwartego gracza rankingu USA. Kolejnym przełomem był napisany w 1967 roku przez Richarda Greenblatta program szachowy MacHack. Aplikacja ta zawierała bardzo rozbudowaną bazę (zbiór możliwych posunięć zależnych od sytuacji na planszy) i w starciach z żywymi przeciwnikami potrafiła zajmować wysokie pozycje. Po tych wydarzeniach nastąpił szybki rozwój AI w grach komputerowych. Jednak z powodu małych mocy obliczeniowych komputerów w latach osiemdziesiątych tworzenie sprawnie działającej sztucznej inteligencji dla innych typów gier niż planszowe było bardzo utrudnione. Podejmowane próby kończyły się bez większych sukcesów. Najlepszą w tym okresie grą nieplanszową wyposażoną w AI stała się gra *Hobbit* z 1983 roku (producent Beam Software). Występujący w niej agenci mieli za zadanie wspierać swoimi radami gracza, ale równie często jak rady przydatne, zdarzały się wskazówki pozbawione sensu[4].

Z końcem lat 80. na rynku pojawiły się gry wykorzystujące proste skrypty AI odpowiedzialne za zachowania agentów. Jednakże działanie takich przeciwników było wciąż łatwe do przewidzenia dla gracza. Dopiero gdy w 1994 roku wydana została gra *Warcraft* (producent Blizzard Entertainment) typu RTS (ang. *Real Time Strategy* – strategia czasu rzeczywistego), gracze otrzymali aplikację z sukcesem wykorzystującą AI. Po raz pierwszy na tak szeroką skalę zastosowano algorytm wyszukiwania drogi. W 1999 roku nastąpił kolejny przełom, gdy zaprezentowano grę *Unreal: Tournament* (producent Digital Extremes), w której

---

[2] J. Swacha, *Sztuczna inteligencja w grach komputerowych*, <http://klubinformatyka.pl/artykul.php?a=12>.
[3] P. Łupkowski, *Test Turinga*, <http://www.kognitywistyka.net/encyklopedia/test-turinga.html>.
[4] M. Czapelski, *Gry na serio*, <http://www.pcworld.pl/artykuly/38243.html>.

komputerowi agenci starali się naśladować zachowania graczy. Poruszali się oni po obszarach, na których toczyły się walki, tak samo jak gracz – i walczyli zgodnie z tymi samymi zasadami, które ograniczały człowieka. Ostatnim dużym przełomem, jaki można było zaobserwować w świecie gier komputerowych, było stworzenie w 2001 roku przez LionHead Studios gry *Black & White*. Po raz pierwszy wykorzystano w niej techniki uczenia się postaci komputerowych w trakcie trwania rozgrywki[5].

3. Techniki symulacji sztucznej inteligencji

Jest wiele rodzajów algorytmów sztucznej inteligencji wykorzystywanych w grach komputerowych. W dalszej części tego rozdziału dokładnie omówione zostały tylko najpopularniejsze algorytmy, z jakimi można się spotkać wśród setek obecnych na rynku gier wykorzystujących sztuczną inteligencję. Ich popularność wynika z tego, że najprostsze techniki – takie jak automaty skończone, drzewa decyzyjne czy heurystyczne poszukiwanie drogi – okazują się najlepszymi z dostępnych metod projektowania sztucznej inteligencji na potrzeby gier.

3.1. Algorytm stadny

Algorytm stadny po raz pierwszy został przedstawiony w 1987 r. roku przez Craiga Reynoldsa. Reynolds zaproponował w swoim artykule trzy zasady, które po połączeniu umożliwiały grupie agentów realistyczne zbiorowe zachowanie przypominające zachowania ławicy ryb, roju pszczół albo stada ptaków. Te trzy zasady Reynolds nazwał sterowaniem zachowaniem, a są nimi:

- rozdzielczość – sterowanie zapobiegające tworzeniu tłumu w jednym miejscu, które polega na tym, że agenci muszą zachowywać pewną odległość od siebie,
- wyrównywanie – sterowanie dające możliwość agentowi zmiany kierunku i prędkości swego przemieszczania, dzięki czemu agent może dostosowywać te parametry do innych agentów przebywających w jego pobliżu,
- spójność – sterowanie odpowiedzialne za zbieranie się agentów przebywających blisko siebie w lokalne grupy.

Z czasem Reynolds dodał czwartą zasadę, którą określił mianem „unikania". Jej zadaniem jest sterowanie zapobiegające zderzeniom agentów z przeszkodami[6].

Między poszczególnymi cyklami (uaktualnieniami) – po których agenci za każdym razem sprawdzają środowisko, w jakim w danej chwili przebywają

[5] J. Grzyb, *Sztuczna inteligencja w grach*, „Software Developer's Journal", nr 7, 2005, s. 26.
[6] Por. M. DeLoura (red.), *Perełki programowania gier – Vademecum profesjonalisty*, t. 1, tłum. R. Jońca, Helion, Gliwice 2002.

– algorytm stadny nie przechowuje żadnych dodatkowych informacji. To powoduje zmniejszenie wymagań pamięciowych związanych ze sterowaniem wieloma agentami oraz pozwala na natychmiastową reakcję na zmianę sytuacji. Wynikiem działania tego algorytmu jest stado poruszające się z taką samą dynamiką ruchu jak jedno ciało, omijające wszelkie przeszkody i wrogie postacie.

3.2. Automaty stanów skończonych

Automaty stanów skończonych są często wykorzystywane w grach komputerowych. Już w grach z lat 90. technika ta była wykorzystywana do kontrolowania agentów, ale i w najnowszych produkcjach automaty stanów skończonych są używane do sterowania AI gry. Również w większości gier typu cRPG automaty skończone wykorzystuje się do sterowania dialogami gracza z agentami. Stanowią one także w wielu grach podstawę zarządzania światem, przechowują stan gry, przetwarzają polecenia od gracza lub zarządzają stanem obiektu[7].

Automat stanów skończonych zbudowany jest z pewnej ściśle określonej liczby stanów znajdujących się w danej przestrzeni rozwiązań. Gdy pojawia się nowe zdarzenie, następuje przejście w inny stan. Prowadzi to do sytuacji pozwalającej podjąć jedno lub kilka różnych działań[8].

3.3. Drzewa decyzyjne

Drzewa decyzyjne są popularną techniką sztucznej inteligencji stosowaną przy tworzeniu AI dla komputerowych odpowiedników gier planszowych takich jak szachy, warcaby, czy go. Zadaniem tego algorytmu AI może być rozwiązywanie problemów decyzyjnych, jak również tworzenie planu działania[9].

Drzewo decyzyjne przedstawia się w postaci grafu decyzji i ich możliwych konsekwencji, którego węzły są stanem gry, a węzły potomne to położenia uzyskiwane po przeprowadzeniu jednego ruchu. Węzły decyzyjne i węzły konsekwencji występują naprzemiennie, a każda ze ścieżek kończy się węzłem końcowym. Agent analizuje drzewo decyzyjne tak daleko, jak potrafi lub uzna za konieczne, rozpatrując wszelkie możliwe posunięcia względem obecnej sytuacji – i wybiera to, które uzna za najlepsze[10].

---

[7] J. Grzyb, op. cit.

[8] Por. N. Meyer, *Automaty skończone*, tłum. redakcja, „Software 2.0 Extra!", nr 14, 2005.

[9] Por. M. Lampiarski, *Metody sztucznej inteligencji w grach komputerowych wczoraj, dziś i jutro*, <http://www.fizyka.umk.pl/~duch/Wyklady/AI/Prace06/Lamparski-siwgrach.pdf>.

[10] Por. M. DeLoura (red.), op. cit.

3.4. Heurystyczne poszukiwanie drogi – algorytm A*

Określenie najlepszej drogi poruszania z punktu A do B na mapie to problem pojawiający się w większości gier komputerowych. Na bazie techniki AI rozwiązującej to zagadnienie często tworzone są bardzo skomplikowane i złożone zachowania, takie jak planowanie strategiczne czy poruszanie się jednostek w formacjach. Sztandarowym rozwiązaniem dla tego problemu jest heurystyczny algorytm A*. Algorytm ten podczas określania trasy nie szuka drogi „na ślepo", ale szacuje najlepszy kierunek eksploracji[11].

Działanie algorytmu A* polega na minimalizacji obszaru poszukiwań najlepszej trasy dzięki ukierunkowaniu poszukiwań na cel. Technika ta oblicza koszt dotarcia do punktu na mapie i dodaje do niego heurystykę określającą przewidywany koszt dotarcia do celu. Działanie to jest najczęściej odległością do celu mierzoną od obecnego punktu obszaru poszukiwań. Algorytm A* sprawdza po każdym ruchu agenta możliwe kierunki dalszej trasy i ponownie wybiera najlepszy kierunek ruchu. Gdy zbadane położenie okazuje się szukanym celem, algorytm kończy swoje działanie. W innym przypadku zapamiętuje przyległe położenia, by w przyszłości móc je jeszcze sprawdzić[12].

3.5. Logika rozmyta

Logika rozmyta jest powiązana z teorią zbiorów rozmytych i teorią prawdopodobieństwa. Pomiędzy stanem 0 (fałsz) a stanem 1 (prawda) rozciąga się wiele wartości pośrednich określających stopień przynależności elementu do zbioru. Technika ta pozwala na prace z koncepcjami, które wymagają podania odpowiedzi na pytania typu „w jakim stopniu?", „ile?", np.: „bardzo", „mocno", „dużo", „mały", „średni", „trochę". W grach komputerowych logika rozmyta wykorzystywana jest do symulowania emocji agentów (np. „miły", obojętny", „nieuprzejmy", „wrogi", „zły", „wściekły" itp.), dzięki czemu tworzona jest dużo głębsza i bardziej podobna do ludzkiej sfera uczuciowa komputerowych postaci. Innymi przykładami zastosowania logiki rozmytej jest sterowanie nieograniczonymi zachowaniami – przykładem mogą być poruszające się na niebie chmury czy drżenie liści na wietrze[13].

3.6.Sztuczne sieci neuronowe

Sztuczne sieci neuronowe są wzorowane na sieciach neuronowych mózgu człowieka. Realizują obliczenia albo przetwarzają sygnały za pomocą elementów

[11] Por. J. Grzyb, op. cit.
[12] Por. M. DeLoura (red.), op. cit.
[13] Ibidem.

wykonujących podstawową operację na wejściu, zwanych neuronami. Agent sterowany za pomocą sztucznej sieci neuronowej może się uczyć podczas gry wraz ze zdobywanym doświadczeniem: gdy natrafia na nowy rodzaj sytuacji, dostosowuje się do niej, korzystając z tego, co „pamięta”[14].

O możliwościach zaadaptowania sztucznych sieci neuronowych do tworzenia AI w grach komputerowych mówiło się od wielu lat, jednak dopiero w grudniu 2000 roku pojawiła się gra *Collin MaRae Rally 2.0* (producent Codemasters Software), będąca symulatorem wyścigów samochodowych wykorzystującym tę technikę. Na bazie danych wejściowych, którymi były takie parametry jak krzywizna łuku drogi, odległość od zakrętu, rodzaj gruntu, prędkość i parametry pojazdu, sieć neuronowa miała za zadanie wygenerować dane wyjściowe. Dane te musiały być tak dobrane, by samochód kierowany przez program bez kłopotów pokonywał wszystkie przeszkody i zakręty[15].

4. Dalszy rozwój AI w grach komputerowych

Rola sztucznej inteligencji w grach komputerowych zwiększyła się o czwartą kategorię: analizowanie przebiegu gry i jej dostosowanie do gracza. Polega ona na tym, iż wraz ze wzrostem doświadczenia gracza, nabytego podczas grania, cały świat gry również się rozwija.

Liquid Narrative Group działająca na Uniwersytecie Północnej Karoliny pracuje nad stworzeniem gry o nieliniowej fabule na bazie gry *Unreal Tournament 2003*. Założeniem jest, aby świat gry, z jakim zetknie się gracz, zmieniał się wraz z jego działaniami. Zdaniem szefa tego projektu Michaela Younga „Użytkownicy będą wchodzili do gry tak, jak do realnej rzeczywistości. Faktycznie będą grali w świecie kontrolowanym przez tworzone przez nas mechanizmy sztucznej inteligencji, które sterują jak marionetką wszystkim, co się dzieje”[16]. Young wraz ze swoją grupą stworzył system opracowywania interaktywnych gier o nazwie Mimesis. Składa się on z tzw. kontrolera oraz serwera Mimesis, będącego zmodyfikowanym jądrem gry *Unreal: Tournament*. Kontroler odpowiedzialny jest za planowanie zadań, które gracz ma wykonać, aby ukończyć grę. Odpowiada również za komunikację z serwerem Mimesis poprzez XML (ang. *Extensible Markup Language*), a zadaniem serwera jest tworzenie odpowiedniego świata oraz historii i udostępnienia jej graczowi na jego komputerze[17].

Autorowi niniejszego artykułu wydaje się jednak, że ewolucja AI w grach komputerowych nie zakończy się tylko na przedstawionym powyżej czwartym typie

[14] Por. M. Lampiarski, op. cit.
[15] Por. J. Grzyb, op. cit.
[16] Por. M. Czapelski, op. cit.
[17] Ibidem.

sztucznej inteligencji, ale będzie zmierzać dalej, rozszerzając jej funkcje. Sztuczna inteligencja nie tylko będzie miała za zadanie kreowanie i kontrolowanie świata wokół postaci gracza, ale również sterowanie fizjologią i psychologią samej postaci. Dzięki temu wymusi na graczu dużo większe zaangażowanie w grę. O wniosek ten można się pokusić, gdyż wyraźnie widać, że twórcy gier komputerowych rozwijają sztuczną inteligencję tak, by każdy aspekt wirtualnego świata wydawał się jak najbardziej realny.

Literatura

de Back W., Veldkamp R., 2005, *Walcz o swe sztuczne życie*, tłum. redakcja, „Software 2.0 Extra!", nr 14.

Czapelski M., *Gry na serio*, <http://www.pcworld.pl/artykuly/38243.html>.

DeLoura M., 2002, *Perełki programowania gier – Vademecum profesjonalisty*, 2002, red. M. DeLoura, t. 1 i 2, tłum. R. Jońca, Helion, Gliwice.

Dickheiser M. i in., 2007, *Perełki programowania gier – Vademecum profesjonalisty*, t. 6, tłum. A. Grażyński, M. Szczepaniak, Helion, Gliwice.

Grzyb J., 2005, *Sztuczna inteligencja w grach*, „Software Developer's Journal", nr 7.

Kasperski M.J., 2003, *Sztuczna Inteligencja*, Helion, Gliwice.

Lampiarski M., *Metody sztucznej inteligencji w grach komputerowych wczoraj, dziś i jutro*, <http://www.fizyka.umk.pl/~duch/Wyklady/AI/Prace06/Lamparski-siwgrach.pdf>.

Łupkowski P., 2007, *Test Turinga*, <http://www.kognitywistyka.net/encyklopedia/test-turinga.html>.

Meyer N., 2005, *Automaty skończone*, tłum. Redakcja, „Software 2.0 Extra!", nr 14**.**

Nareyek A., 2004, *AI In Computer Games*, <http://www.acmqueue.com/modules.php?name=Content&pa=showpage&pid=117>, Schreiner T., *Artificial Intelligence in Game Design*, <http://ai-depot.com/GameAI/Design.html>.

Swacha J., *Sztuczna inteligencja w grach komputerowych*, <http://klubinformatyka.pl/artykul.php?a=12>.

Teixeira de Sousa B. M., 2003, *Programowanie gier – Kompendium*, tłum. A. Bochenek, J. Dobrzański, S. Dzieniszewski, Helion, Gliwice.

Treglia D. (red.), 2003, *Perełki programowania gier – Vademecum profesjonalisty*, 2003, red. D. Treglia, t. 3, tłum. R. Jońca, Helion, Gliwice.

NOTY O AUTORACH

Joanna Andrzejewska-Kwiatkowska, dr
Instytut Lingwistyki Stosowanej UAM, Poznań
andkkwiat@o2.pl

Jan Argasiński
Instytut Sztuk Audiowizualnych UJ, Kraków
jan.argasinski@uj.edu.pl

Joanna Barska
Wydział Polonistyki UJ, Kraków
Joanna.barska@uj.edu.pl

Dorota Chmielewska-Łuczak, dr
Instytut Psychologii UWr, Wrocław
Duszka-66@tlen.pl

Weronika Górska, mgr
Polskie Towarzystwo Badania Gier
weragorska@poczta.onet.pl

Agata Hofman, dr
Zakład Kształcenia Nauczycieli Języków Obcych UG, Gdańsk
Agata.hofman@lanlab.pl

Arkadiusz Jabłoński, dr
Instytut Orientalistyczny UAM, Poznań
yaboo@amu.edu.pl

Jens Jahnke
Christian-Albrechts-Universität zu Kiel, Kiel, Republika Federalna Niemiec
JensJahnke@web.de

Aleksandra Jankowska, dr
Wydział Filologiczny UŚ, Katowice
winnica@o2.pl

Andrzej Klimczuk, mgr
Gry komputerowe Gry.o2.pl, Białystok
klecha@gry.o2.pl

Kamila Kraszewska, lic.
Language laboratories, Gdańsk
kama@lanlab.pl

Emanuel Kulczycki, mgr
Instytut Filozofii UAM, Poznań
emek@amu.edu.pl

Joanna Madej, mgr
Instytut Nauk o Kulturze UŚ, Katowice
joanna.madej@vp.pl

Cezar Matkowski
Instytut Psychologii UWr, Wrocław
gorgiasz@poczta.neostrada.pl

Monika Motyka, mgr
Language laboratories, Gdańsk
monika.motyka@lanlab.pl

Mariusz Pisarski, mgr
Katedra Teorii i Historii Literatury XX Wieku,
Pracownia Komparastyki Literackiej, UAM, Poznań

Paola Rizzi, prof.
Wydział Architektury, Ubiversity of Sassari, Alghero, Włochy

Dorota Sikora, mgr
Instytut Dziennikarstwa i Komunikacji Społecznej UWr, Wrocław
dorota.sikora@dziennikarstwo.uni.wroc.pl

Augustyn Surdyk, dr
Instytut Lingwistyki Stosowanej UAM, Poznań
SurdykMG@amu.edu.pl

Britta Stöckmann, dr
Instytut Lingwistyki Stosowanej UAM, Poznań
bstoeckmann@googlemail.com

Jerzy Zygmunt Szeja, dr
Polskie Towarzystwo Badania Gier, Warszawa
jszeja@pro.onet.pl

Paweł Wołkowski, mgr
Wyższa Szkoła Informatyki i Ekonomii, Olsztyn
vegelus@ow.pl

Joanna Woźniakiewicz, mgr
Instytut Europeistyki UJ, Kraków
joanna@list.pl

Krzysztof Wardziński, mgr inż.
Polskie Towarzystwo Badania Gier, Poznań
duckingam@xl.wp.pl

Dotychczas wśród publikacji Polskiego Towarzystwa Badania Gier dzięki dofinansowaniu Instytutu Lingwistyki Stosowanej UAM oraz Rektora UAM ukazały się:

1. Surdyk A. (red.), 2007, K*ulturotwórcza funkcja gier. Gra jako medium, tekst i rytuał. Tom I*, seria „Język, kultura, komunikacja" nr 1, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

2 Surdyk A., Szeja J. (red.), 2007, *Kulturotwórcza funkcja gier. Gra jako medium, tekst i rytuał. Tom II*, seria „Język, kultura, komunikacja" nr 2, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Książki dostępne w sprzedaży w księgarniach na terenie całej Polski oraz w sprzedaży wysyłkowej Wydawnictwa Naukowego UAM w Poznaniu; <http://www.staff.amu.edu.pl/~press/>.

INFORMACJE O SPRZEDAŻY WYDAWNICTW UNIWERSYTETU IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU

Sprzedaż wszystkich publikacji Wydawnictwa naukowego UAM prowadzi Księgarnia Uniwersytecka w Poznaniu. Książki naszego Wydawnictwa można nabywać również w innych księgarniach na terenie całego kraju, zwłaszcza w księgarniach naukowych. W razie braku poszukiwanych tytułów w tych księgarniach można skierować zamówienia pisemne do Księgarni Uniwersyteckiej (adres: 60-813 Poznań, ul. Zwierzyniecka 7, tel. (0-61) 847-02-81), która prześle książkę za zaliczeniem pocztowym, o ile nakład nie został wyczerpany, lub do Wydawnictwa (61-734 Poznań, ul. Nowowiejskiego 55, tel. (061) 829-39-79, fax (0-61) 829-39-80).

Adres elektroniczny: e-mail: press@amu.edu.pl; pełna oferta Wydawnictwa: <http://www.staff.amu.edu.pl/~press>.

INFORMATION ON THE SALE OF ADAM MICKIEWICZ UNIVERSITY PRESS PUBLICATIONS

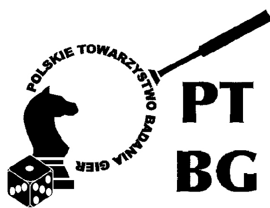
All Adam Mickiewicz University Press publications are sold by the University Bookshop (Księgarnia Uniwersytecka, 60-813 Poznań, ul. Zwierzyniecka 7, tel. (+48 61) 847-02-81). Books published by AMU Press are also available in bookshops of scientific publications all over the country.

Foreign customers can contact directly Adam Mickiewicz University Press, 61-734 Poznań, Nowowiejskiego 55, tel. (+48 61) 829-39-79, fax (+48 61) 829-39-80. They can obtain information on other kinds of transactions and editorial cooperation with AMU Press.

e-mail: press@amu.edu.pl; <http://www.staff.amu.edu.pl/~press>.

W ramach czasopisma „Homo Communicativus" opublikowano:

1. Surdyk A., Szeja J.Z. (red.), 2008, K*ulturotwórcza funkcja gier. Gra w kontekście edukacyjnym, społecznym i medialnym,* „Homo Communicativus", nr 2(4), Poznań, Poznań [dostępne do pobrania wraz z niniejszym tomem (nr 3/5) w darmowej wersji cyfrowej online ze strony: http://www.hc.amu.edu.pl].



Polskie Towarzystwo Badania Gier

PTBG to pierwsze naukowe towarzystwo ludologiczne w Polsce. Skupia naukowców i studentów z wielu uczelni, którzy zajmują się szeroko pojętą problematyką gier – zwłaszcza RPG i gier komputerowych. Jego celem jest popularyzowanie i rozwijanie wiedzy o grach, zarówno w ujęciu teoretycznym (interdyscyplinarnie i od strony nauk szczegółowych), jak i praktycznym (tworzenie i rozpowszechnianie gier; zastosowania dydaktyczne).

Polskie Towarzystwo Badania Gier ma ambicję, aby to jego członkowie dokonywali wartościowych ustaleń naukowych oraz nowatorskich rozwiązań praktycznych.

Towarzystwo organizuje – samodzielnie i we współpracy z instytucjami naukowymi – spotkania i panele naukowe oraz inne imprezy związane z badaniem gier. Ma zamiar upowszechniać i wydawać powstające w Polsce ludologiczne prace naukowe. PTBG propaguje ideę gier jako formy twórczego wykorzystania czasu, zamierza przedkładać władzom oświatowym wnioski dotyczące zastosowania gier w dydaktyce oraz projektować zainteresowanie nimi m.in. za pośrednictwem Internetu. Towarzystwo będzie również zajmować stanowisko w sprawach publicznych dotyczących gier. Planowana jest współpraca z towarzystwami naukowymi i pokrewnymi instytucjami w kraju i za granicą.

Strona oficjalna i forum PTBG: www.ptbg.org.pl

Siedziba Towarzystwa: ul. Kossaka 9/7 60-759 Poznań, tel. (061) 866 04 22
Kontakt: jszeja@pro.onet.pl, SurdykMG@amu.edu.pl

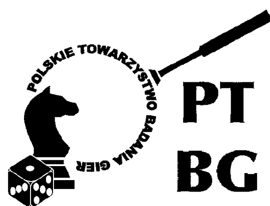
Zarząd Główny PTBG:

dr Jerzy Zygmunt Szeja
Przewodniczący

dr Mirosław Filiciak
Wiceprzewodniczący

dr Augustyn Surdyk
Skarbnik

dr Michał Mochocki
Sekretarz



Games Research Association of Poland

PTBG is the first academic ludological society in Poland. It gathers scholars and students of numerous universities, different specializations (linguistics, theory of literature, sociology, psychology, philosophy, history, economy, computing, and other sciences and arts) and professions, as well as practitioners – game players and game designers, dealing with broadly perceived game issues especially Role–Playing Games and computer games.

The aim of the association is to popularise and develop knowledge of games, both in theoretical (interdisciplinary, as well as from the point of view of particular disciplines) and practical (creating and distributing games; didactic applications) perspective. Games Research Association of Poland has an ambition for its members to establish valuable scholarly theoretical assumptions and introduce innovative practical solutions.

The association organises – alone and through cooperation with academic institutions – meetings, conventions, conferences, workshops, courses, trainings and other enterprises related to games research.

Its intention is to popularise and publish ludological academic works written in Poland. PTBG propagates the idea of games as a form of creative use of time, intends to present proposals concerning application of games in didactics and pedagogy to the Ministry of Education and raises interest in games via different media including the internet.

The association will also take a stand in public matters related to games.

It is planning to cooperate with similar scientific/scholarly societies, organisations and institutions in Poland and abroad.

GRAP main and forum site: www.ptbg.org.pl
Headquarters : ul. Kossaka 9/7 60-759 Poznań, tel. : (061) 866 04 22
Contact : jszeja@pro.onet.pl, SurdykMG@amu.edu.pl

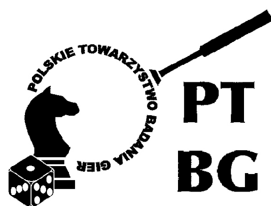
The Main Board of GRAP:

Jerzy Zygmunt Szeja PhD
President

Mirosław Filiciak PhD
Vice President

Augustyn Surdyk PhD
Treasurer

Michał Mochocki PhD
Secretary



Die polnische Gesellschaft zur Spieleforschung

Die PTBG ist die 1. akademische ludologische Gesellschaft in Polen. In ihr versammeln sich Forscher und Studierende zahlreicher Universitäten mit unterschiedlicher Spezialisierung sowie Personen aus anderen Berufskreisen und auch „Praktiker" – Spieler und Designer – die sich alle in irgendeiner Form mit dem Phänomen Spiel befassen. Das Ziel der Gesellschaft ist es, Wissen über Spiele, sowohl in theoretischer wie auch in praktischer Form zu entwickeln und zu vermitteln. Die PTBG erhebt den Anspruch, dass ihre Mitglieder wertvolle wissenschaftliche Theorien schaffen und innovative, praktische Lösungen vorstellen. Die Gesellschaft organisiert u.a. Treffen, Konferenzen, Workshops, Kurse und andere mit der Spieleforschung verbundene Aktivitäten, und sie propagiert die Idee, dass Spiele eine kreative Form des Zeitvertreibs sind. Die PTBG arbeitet mit dem polnischen Bildungsministerium zusammen und beabsichtigt, Vorschläge zur sinnvollen Nutzung von Spiel in Didaktik und Pädagogik einzureichen sowie allgemein das Interesse für Spiele mittels verschiedener Medien (inkl. des Internets) zu stärken. Die Gesellschaft vertritt ihre Standpunkte in öffentlichen Debatten zum Thema Spiel und plant, mit ähnlichen Gesellschaften, Organisationen und Institutionen in Polen und anderen Ländern zusammenzuarbeiten.

GRAP main and forum site: www.ptbg.org.pl
Headquarters : ul. Kossaka 9/7 60-759 Poznań, tel. : (061) 866 04 22
Contact : jszeja@pro.onet.pl, SurdykMG@amu.edu.pl